

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI

TOIMETISED

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS

595

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВУЗОВСКОЙ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
И УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык в вузе

TARTU RIIKLIKU ÜLIKOOLI TOIMETISED
УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ
ТАРТУСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ACTA ET COMMENTATIONES UNIVERSITATIS TARTUENSIS
ALUSTATUD 1893.a. VIHİK 595 ВЫПУСК ОСНОВАНЫ В 1893.г.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВУЗОВСКОЙ
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
И УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

Русский язык в вузе

ТАРТУ 1982

Редакционная коллегия:

А.Метса (отв. ред.), К.Алликметс, Т.Казесалу, М.Матика.

ОТ РЕДКОЛЛЕГИИ

Сборник научных трудов кафедры методики русского языка впервые выходит под общим названием "Русский язык в вузе". Это объясняется тем, что с 1980 года в республике печатается журнал "Русский язык в эстонской школе". В настоящем сборнике печатаются статьи, посвященные разным аспектам методики преподавания и изучения русского языка. Так как проблемы школьной и вузовской методики тесно взаимосвязаны, сборник научных трудов кафедры методики будет и в дальнейшем печатать материалы, представляющие научный интерес и имеющие практическую ценность для учителей школ.

ВЗАИМОСВЯЗЬ И ВЗАИМОЗАВИСИМОСТЬ МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ

Васильченко Э.П.

Тартуский государственный университет

Сознательно-практический метод (СПМО), принятый в настоящее время как ведущий метод обучения русскому языку в национальных школах и вузах, опирается на определенные лингвистические и психологические концепции (теория речевой деятельности Л.С.Выгодского, теория установки Д.Н.Узнадзе, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина), теоретические положения которых позволяют сформулировать основные принципы СПМО. Поскольку лингвистические и психологические концепции СПМО представляют собой стройную систему, то и вытекающие из них принципы должны быть системно связанными, определяя собой структуру обучения, все компоненты которой взаимосвязаны и взаимообусловлены. От того, насколько четко сформулированы принципы, зависит вся модель обучения: будет она действительно отражать СПМО или представлять собой нечто среднее - "грамматико-коммуникативный" метод обучения, когда система обучения языковым средствам практически остается прежней (вводится лишь требование обучения лексике и грамматике на синтаксической основе), а принцип коммуникативности реализуется включением в учебники большего числа предречевых и речевых упражнений. Причина появления в практике обучения русскому языку в национальных школах и вузах такой средней "грамматико-коммуникативной" модели обучения кроется, на наш взгляд, в излишней дробности методических принципов, их разобщенности, отсутствии общего представления об их системных взаимосвязях.

В методической литературе называется различное число методических принципов, различна и их номенклатура: все зависит от того, насколько обобщенно или конкретизированно понимает тот или иной автор выдвигаемый им принцип (напр., Т.И. Капитонова и А.Н.Шукин рассматривают коммуникативность и ситуативность как разные принципы, функциональность включают в принцип ситуативности), а также от выделения части узких сфер влияния того или иного принципа (например, принцип программирования коммуникативной деятельности А.П.Старкова, принцип

взаимодействия как критерий различения способов выполнения действия П.Б.Гурвича и т.п.) /2, 4, 12, 14, 16/. Очевидно, прежде всего необходимо учитывать, что должно пониматься под принципом. Принцип – это специфическая для методики обучения неродному языку закономерность, которая вытекает из лингвистических и психологических концепций того или иного метода и проявляется на каждой точке учебного процесса. В соответствии с данным определением в число методических принципов не входят те общедидактические закономерности, которые свойственны обучению любому предмету и не имеют специфических для методики обучения неродному языку особенностей, а также те, которые проявляются в узкой сфере учебного процесса – закономерности последнего типа должны быть отнесены к методическим требованиям, реализующим тот или иной принцип в какой-либо конкретной точке учебного процесса. Таким образом, если исходить из данного определения, общее число методических принципов значительно сократится, а номенклатура их будет представлена более обобщенно, поскольку она есть следствие лингвистических и психологических концепций, положенных в основу СПМО. В соответствии с данными концепциями принцип коммуникативности раскрывается не только требованием практической направленности целей обучения, но и всеми теми факторами, которые обуславливают деятельность общения: ее мотивированность и целенаправленность, иерархическое строение, выбор языковых средств в зависимости от целей и ситуации общения и т.п. В этом отношении наиболее приемлемой представляется точка зрения В.Г.Костомарова и О.Д. Митрофановой /5, 6, 7/, которые раскрывают содержание принципа коммуникативности через такие понятия как практическая направленность целей обучения, функциональный подход к отбору и подаче языкового материала, ситуативно-тематическое представление учебного материала, изучение лексики и морфологии на синтаксической основе, концентрическое расположение учебного материала и выделение нескольких этапов обучения. Вероятно, содержание принципа коммуникативности может уточняться за счет большей детализации требований, реализующих данный принцип (устное опережение, стилистическая дифференциация, взаимодействие аспектности и комплексности, обучение языковым средствам в процессе речевой деятельности и т.п.), но в любом случае ни один из них не является самостоятельным принципом, а раскрывает возможности, пути и способы реализации принципа коммуника-

тивности в учебном процессе на любой из его точек.

Таким образом, номенклатура методических принципов, выделяемых разными авторами, сокращается до четырех: принцип коммуникативности, принцип сознательности, принцип учета родного языка и принцип наглядности. Возникает вопрос: правомерно ли выделение принципов сознательности и наглядности как методических или они являются дидактическими; является ли учет родного языка принципом или это набор приемов (см. 6, 7). Рассмотрим эти вопросы в определенной последовательности.

Принцип сознательности — это безусловно общедидактический принцип, согласно которому овладение навыками и умениями организуется сознательным путем через усвоение практически необходимых знаний. Этот принцип включает два момента: сознательность в обучении — это, с одной стороны, опора на определенные правила при формировании навыков и умений, а с другой — это создание внутренней установки, мотивации через осознание учащимися практической необходимости получаемых знаний. Поскольку методика обучения неродным языкам связана с обучением специфической деятельности — деятельности общения средствами неродного языка, то и принцип сознательности имеет в ней свои особенности. В нем можно выделить три аспекта.

Мотивационный аспект принципа сознательности вытекает из необходимости мотивации всей учебной деятельности в целом и реализуется в практической направленности обучения, в частности, в постановке жизненных проблем, для решения которых необходимы презентуемые знания. Отсюда, принцип сознательности включает требования проблемности в обучении и новизны материала, что создает определенную внутреннюю мотивацию учения. Однако при обучении неродному языку внутренняя мотивация связана еще и с разными потребностями обучающихся в практическом владении языком по отдельным сферам общения и, соответственно, с разным соотношением стилей речи в содержании обучения /10/. Например, у будущих учителей-географов потребность в научном стиле речи значительно отличается от будущих математиков = научных работников: первым нужно уметь читать русский научный текст и понимать его, а вторым — уметь еще сделать доклад (сообщение) и написать статью на русском языке. От того, насколько полно и точно учитываются в целях и в отборе содержания обучения реальные и потенциальные потребности обучающихся, зависит их мотивационная установка на овладение русским языком (т.е. уровень сознательности). Сле-

довательно, мотивационный аспект принципа сознательности является специфическим для методики, уточняя принцип коммуникативности требованием учета реальных и потенциальных потребностей обучающихся в овладении неродным языком по сферам общения.

Второй аспект принципа сознательности вытекает из психологической концепции, согласно которой формирование навыков и умений основывается на осознанном применении правил употребления и образования грамматических форм. При этом с точки зрения принципа коммуникативности далеко не безразлично, как будет сформулировано правило. Оно должно вытекать из таких особенностей речевой деятельности как мотивированность и целенаправленность: индивид, имея какой-то замысел, подыскивает нужную форму для реализации данного замысла, и правило должно имитировать этот естественный процесс, т.е. оно должно быть построено по схеме "от смысла к форме". Только при таком подходе принцип коммуникативности и сознательности будет реализовываться комплексно, в единой системе, в противном же случае каждый из них может превратиться в самоцель, что и приводит к появлению на практике "грамматико-коммуникативной" модели обучения.

Таким образом, в данном аспекте принципы сознательности и коммуникативности тесно связаны. Эта связь проявляется и в том, что даже в тех случаях, когда нет целенаправленной ориентации на сознательность (как это происходит при аудио-визуальном методе), она присутствует в обучении в скрытой форме, а именно в функциональном подходе к отбору и организации учебного материала, когда осознание (пусть и интуитивное) употребления языковых средств происходит в соответствии с их функционированием в речи. Другими словами, функциональный и ситуативный подход к отбору и организации учебного материала построен на естественном процессе осмысления употребления языковых средств через их функционирование в речи, и поэтому он реализует как принцип коммуникативности, так и принцип сознательности в скрытой форме. Целенаправленная же реализация принципа сознательности связана с презентацией правил по схеме "от смысла к форме". Отсюда данный аспект принципа сознательности мы определяем как коммуникативный. Кроме того, при такой комплексной реализации принципов коммуникативности и сознательности происходит и скрытая форма учета родного языка учащихся, ибо при функциональном и ситуативном подходе

имитируется реальный процесс выбора языковых средств, который свойствен любому языку, в том числе и родному. При этом "смысл" — это экстралингвистическая категория, но выражаться он может в разных языках разными средствами. Если же при обучении неродному языку мы будем давать только форму, то учащийся, согласно механизмам говорения, где процесс осмысления при выборе формы играет ведущую роль, будет осмысливать даваемую ему форму через соотнесение ее с соответствующей формой родного языка. А форма родного языка может выражать и другие "смыслы", которые не свойственны данной форме изучаемого языка. В результате мы получаем ошибки в речи учащихся, причиной которых является неразличение форм из-за неразличения "смыслов". Организация усвоения языковых средств по схеме "от смысла к форме" позволяет избежать такого рода интерференции, и в этом проявляется скрытый характер учета родного языка учащихся. Целенаправленный же учет родного языка в данном аспекте связан со специфической для каждой национальности группировкой языкового материала по интерферирующим значениям грамматических форм и способам их выражения. Отсюда, требование функционального подхода к отбору и организации учебного материала реализует одновременно три принципа: коммуникативность, сознательность и учет родного языка. При этом учет родного языка не влияет на отбор и определение последовательности введения языкового материала, но влияет на его организацию, а сознательность необходимо связана с систематизацией языкового материала в виде парадигм склонения, спряжения и пр.

Третий аспект принципа сознательности связан со способом формирования навыков и умений и, соответственно, с типологией упражнений. Мы определяем его как деятельностный аспект, поскольку он вытекает из иерархической структуры речевой деятельности и наличия разных уровней осознания при ее выполнении /1, 8, 9/. Это значит, что овладение иноязычной речью при СПМО должно протекать не через глобальное восприятие и воспроизведение структур, а через сознательное усвоение действий и операций. При этом овладение речевым действием связано с умением выполнять его по основным параметрам: доминирующей мотивацией, обстановке, вероятностным прогнозам и задачам действия, а овладение операциями — с умением выбора языковых средств из потенциально возможных в зависимости от речевой задачи, речевой ситуации, ролей собеседни-

ков и с навыком оформления языковых средств /II/. В данном аспекте принцип сознательности вступает в противоречие с принципом коммуникативности: в структуре деятельности ее цели (отдельные действия) осознаются актуально, а средства выполнения (операции) реализуются неосознанно, автоматизированно; при обучении же возникает необходимость актуализировать неосознанные операции выбора и оформления языковых средств, сделать их временно осознаваемыми, а это приводит к нарушению естественного процесса коммуникации. Однако это противоречие лишь кажущееся: оно существует только тогда, когда обучение языковым средствам несколько опережает обучение речевой деятельности и создает базу для последующего развития речевых умений, т.е. когда система упражнений на формирование навыков и умений делится на языковые, подготовительные и речевые. В этом случае принципы сознательности и коммуникативности реализуются изолированно друг от друга и в результате - все та же "грамматико-коммуникативная" модель обучения. Другое дело, если обучение средствам языка осуществляется в процессе речевой деятельности, когда упражнение построено по схеме "от смысла к форме"; инструкция к упражнению обозначает ситуацию общения и задает ее речевую цель, а образец иллюстрирует конкретную грамматическую форму, которая реализует данную цель /I3, I5/. В таком случае принципы коммуникативности и сознательности выступают в единой системе, не взаимоисключая друг друга, а взаимодополняя.

Итак, деятельностный аспект принципа сознательности имеет системные связи с принципом коммуникативности и реализуется при формировании навыков и умений. Однако учащийся уже владеет одним языком - родным, и, следовательно, у него уже сложился определенный механизм реализации речи как совокупность определенных механизмов, которые он неосознанно, "стихийно" включает в механизм реализации иноязычной речи. Эти автоматизмы (навыки) родного языка подразделяются на три группы: навыки, которые могут быть просто перенесены на новый языковой материал и актуализированы; навыки, которые сформированы в родном языке и должны получить коррекцию при овладении иноязычной речью, и навыки, которые отсутствуют в родном языке и подлежат формированию заново /3/. Реализация принципа сознательности предполагает знание методистом и преподавателем того, к какой группе относится тот или иной навык, и в соответствии с этим знанием - построение оптималь-

ной стратегии обучения. А это и есть учет родного языка учащихся. Следовательно, категория учета родного языка учащихся представляет собой конкретизацию принципа сознательности в его деятельностном и коммуникативном аспектах и проявляется на всех точках учебного процесса:

- при организации учебного материала в учебнике - в группировке его по интерферентным явлениям;

- при объяснении нового материала - в дифференцированном подходе к применению принципа сознательности: если навыки родного и изучаемого языка совпадают, то обучение может основываться на имитации (без правила); если необходима коррекция, то в зависимости от ее типа формулируется либо правило-"запрет" (навык есть в родном языке, но отсутствует в изучаемом языке), либо правило-инструкция с элементами сопоставления (навыки имеются в обоих языках, но связаны с выделением в объективном содержании мысли разных отношений); если же навык отсутствует в родном языке, то, кроме правила (а иногда и без него), создается внешняя опора в виде схем, алгоритмов речевого поведения и пр.;

- при формировании навыков и умений - в определении оптимальной последовательности этапов формирования того или иного навыка соответственно особенностям родного языка и в системе упражнений, создающих предпосылки к переходу от процессов оформления высказывания, свойственных родному языку, к процессам оформления, свойственных изучаемому языку.

Итак, мы пришли к выводу, что учет родного языка - это специфический для методики обучения неродным языкам принцип, который конкретизирует дидактический принцип сознательности. Значит ли это, что принцип сознательности не должен входить в число методических принципов, поскольку в некоторых случаях он совпадает с принципом коммуникативности, а в некоторых - с принципом учета родного языка? Очевидно, нет, ибо принцип коммуникативности может реализоваться без целенаправленного учета принципа сознательности, хотя в скрытой форме он всегда присутствует, как это было показано выше, а принцип сознательности - без целенаправленного учета родного языка, что зачастую наблюдается при обучении родному языку как иностранному. Хотя нужно сказать, скрытая форма учета родного языка имеется и здесь: не только в функциональном и ситуативном подходе к отбору и организации учебного материала, но и в общей стратегии обучения: когда у учащихся начинают по-

являться в речи типичные для большинства ошибки, преподаватель несомненно вводит коррекцию в свою методику, давая дополнительные упражнения с учетом характера ошибок. То, что каждый предыдущий принцип может функционировать без целенаправленного учета последующих, доказывает правомерность их выделения как самостоятельных и иерархичность в их строении, а то, что каждый последующий принцип всегда в скрытой форме реализован в предыдущем, показывает их системные связи.

Другое положение наблюдается с принципом наглядности, который не вписывается в эту общую структуру, а как бы "прикладывается" извне к каждому ее компоненту: коммуникативность + наглядность (создание речевой среды, обеспечивающей языковую наглядность), сознательность + наглядность (создание внешних опор для выполнения речевого действия), учет родного языка + наглядность (построение схем, демонстрирующих образование форм с учетом особенностей родного языка). Поэтому наглядность, на наш взгляд, является дидактическим принципом.

Итак, специфическими методическими принципами являются: принцип коммуникативности, принцип сознательности и принцип учета родного языка учащихся, которые представляют собой систему и характеризуются иерархическим строением составляющих компонентов. Каждый из данных принципов раскрывается через ряд методических требований, которые уточняют их содержание и возможные пути и способы реализации в любой из точек учебного процесса.

Использованная литература

1. Выгодский Л.С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
2. Гурвич П.Б. К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки. - Иностранные языки в школе, 1967, № 3.
3. Зимняя А.И., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. - В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.
4. Капитонова Т.И., Шукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. М., 1979.
5. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. М., 1976.

6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Несколько соображений в связи с идеей "типового учебного комплекса". - Русский язык в школе, 1979, № 5.
7. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. - Русский язык за рубежом, 1979, № 6.
8. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. - Известия АПН СССР. Выпуск 7. М., 1946.
9. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М., 1969.
10. Метса А.А. Методическая стратегия вузовского курса родного языка. - Сборник статей по методике преподавания русского языка. Выпуск I. М., 1978, с.27-33.
11. Основные теории речевой деятельности. Под ред. А.А.Леонтьева. М., 1977.
12. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
13. Пассов Е.И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков. М., 1978.
14. Русский язык в национальной школе. Проблемы лингводидактики. Под ред. Н.М.Шанского, Н.З.Бакеевой. М., 1977.
15. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М., 1979.
16. Старков А.П. Обучение устной речи. Воронеж, 1964.

К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРИСТИКЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ БИЛИНГВИЗМА ЧЕРЕЗ КАЧЕСТВЕННЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ЧИСТОТЫ РЕЧИ

Э.П. Васильченко

Тартуский государственный университет

Уровень сформированности навыков говорения определяется целым рядом критериев, среди которых особое место занимают показатели чистоты речи учащихся. Чистота речи (или: языковая компетентность) устанавливается обычно по количеству ошибок, позволительных для определенного уровня сформированности навыка говорения, и по качественному характеру этих ошибок /1/. Последний фактор наименее исследован в методике, хотя именно он, на наш взгляд, определяет уровень и характер сформированности билингвизма по критерию чистоты речи. В данной статье делается попытка вывести один из возможных показателей определения качественной характеристики ошибок в речи билингвов.

В мозгу билингва существуют две языковые системы в виде психофизиологического механизма, включающего определенные навыки и умения, которые обеспечивают возможность речепроизводства и восприятия речевых произведений. Поскольку устойчивость навыков и умений зависит от давности их выработки и от устойчивости их актуализации, то зачастую навыки и умения, являющиеся компонентами психофизиологического механизма родного языка, как более устойчивые, вытесняют навыки и умения изучаемого языка. В результате в мозгу билингва складывается такой психофизиологический механизм порождения речи на изучаемом языке, в котором наиболее слабые его компоненты "выпадают" и заменяются соответствующими механизмами речепроизводства родного языка. Какие же компоненты механизма речепроизводства на изучаемом языке оказываются наиболее слабыми?

По определению И.А.Зимней и А.А.Леонтьева /2/ механизм речепроизводства включает действия оформления (внешнего - произношения, интонирования; внутреннего, грамматического - категория падежа, рода, числа и т.п.) и действия оперирования (сличение, выбор, набор целого из частей, комбинирование, перестановка, принятие решения, построение и вариации по ана-

логии). Действия оперирования, входя в действия оформления, являются средством создания первых и - главное - аппаратом построения внутренней пространственной схемы будущего высказывания. Основное различие между действиями оперирования и действиями оформления заключается в разной степени осознанности в их выполнении, поэтому И.А.Зимняя относит действия оформления к навыкам, поскольку автоматизация их связана с полной неосознаваемостью выполнения, а действия оперирования - к операциям, поскольку они связаны с определенными умственными действиями /3/. Действия оперирования универсальны, т.е. свойственны механизму речепроизводства любого языка.

Наименее устойчивыми, по нашим наблюдениям, являются действия оперирования, более устойчивыми - действия оформления^I, т.е. даже в тех случаях, когда в результате выполнения "ложных" для изучаемого языка действий оперирования выбирается "ложная" языковая структура, грамматическое оформление ее (согласование в роде, числе и падеже и т.п.) соответствует нормам изучаемого языка. Приведем наиболее типичный пример.

Выбор вида глагола связан с выполнением некоторого набора действий оперирования и, прежде всего, от оценки предельности/непредельности действия. Если эта оценка не осуществляется в родном языке, то и в неродном она обычно опускается и в результате происходит неправильный выбор. Но в то же время глагол, неправильно выбранный по виду, может быть правильно оформлен грамматически по другим показателям: времени, числу, лицу, наклонению, роду в прошедшем времени. Конечно, в строгом смысле нельзя столь резко разграничивать действия оперирования и действия оформления, они взаимосвязаны и взаимообусловлены: неправильный выбор вида глагола - это уже нарушение грамматического его оформления, а выбор форм времени, числа и лица и т.п. осуществляется через выполнение определенных действий оперирования. Однако в методических целях мы считаем такое условное разграничение возможным, поскольку оно позволяет более четко дифференцировать ошибки в речи билингвов.

Основанием для условного разграничения действий оперирования и действий оформления послужили следующие положения.

^I В данном случае речь идет, во-первых, о внешних действиях оформления - грамматических, а во-вторых, не о начальном уровне сформированности двуязычия, а о среднем и более высоком уровне.

I. Действия оперирования, хотя они и универсальны, могут различаться в разных языках в зависимости от того, что с чем сравнивается, по какому основанию выбирается, что является условием для принятия решения и т.п. Различия в действиях оперирования в разных языках обусловлены тем, что объективное содержание мысли лишено однозначной связи с языковой формой. Такая неоднозначность свойственна любому языку, а при изучении неродного языка усугубляется еще и разным языковым сознанием: в разных языках разные языковые структуры выделяют в объективном содержании разные отношения, что связано с обстоятельствами, интересами речевого общения, а они у разных народов разные /4/. То, что является важным в языковом сознании носителя одного языка, оказывается совершенно несущественным в языковом сознании носителя другого языка. Например, носитель русского языка дифференцирует такие отношения, как изъяснительные и целевые, времени и условия, субъективно-предикатные и качественные в сложном предложении, что выражается в выборе разных союзов в зависимости от выражаемых отношений. В языковом сознании эстонца данные отношения не дифференцируются: каждая пара отношений в эстонском языке выражается только одним союзом. Соответственно и в русском языке эстонец опускает эту операцию и сводит реализации к одному из союзов: Цифры, чем мы пользуемся, изобрели математики Индии. Он всегда стремился к тому, что теоретические выводы были основаны на эксперименте. Есть такие ситуации, если врач должен сказать больному, какая у него тяжелая болезнь.

Итак, действия оперирования при всей их универсальности по своему содержанию могут различаться в разных языках, и эта "точка", на которой происходит рассогласование в механизме речепроизводства на изучаемом языке.

II. Действия оперирования можно подразделить на два ранга: 1) связанные с выбором языковой структуры (операции соотнесения "смысла" и выражающей ее формы) и 2) связанные с выбором конкретных действий оформления данной структуры. Ошибочность в выполнении действий первого ранга связана с неоднозначностью восприятия явлений объективной действительности и отражения ее в языке у разных народов, а ошибочность в выполнении действий второго ранга - с различающимся набором операций грамматического оформления в разных языках. Действия второго ранга формируются у билингва быстрее и более ус-

тойчивы по сравнению с действиями первого ранга, и это, видимо, потому, что языковое сознание билингва легче принимает иное формообразование, чем необычное для него отражение в языке объективной действительности.

Таким образом, мы различаем действия оперирования, связанные с соотнесением "смыслов" и выбором грамматической формы в зависимости от них (например, выбор видов глагола, выбор падежа и т.п.) и действия оперирования, связанные с выбором чисто грамматических операций оформления (например, при выборе окончаний по признаку рода — сличение начальной и исковой формы). Проводя условную границу между действиями оперирования и действиями оформления, мы относим к собственно действиям оперирования только действия первого ранга, поскольку именно они связаны с участием сознания при их выполнении, а действия второго ранга мы относим к действиям оформления, поскольку они выполняются без участия сознания, полностью автоматизированно.

Условное разграничение действий оперирования и действий оформления может служить основанием для определения качественного характера ошибок в речи билингвов и уровня сформированности билингвизма: ошибки в действиях оформления свидетельствуют о низком уровне билингвизма, ошибки в действиях оперирования — о среднем уровне, а отсутствие ошибок в действиях оформления и минимальное их количество или отсутствие в действиях оперирования — о высоком уровне билингвизма¹.

Возможность условного разделения действий оперирования и действий оформления была проверена нами при анализе письменных сочинений студентов I курса (150 человек) медицинского и экономического факультетов ТГУ. Мы предположили, что наибольший процент ошибок будет в действиях оперирования, наименьший — в действиях оформления. При этом в действиях оперирования больший процент ошибок будет в тех случаях, когда в русском языке отсутствует какая-либо операция, имеющаяся в родном языке (перенос "лишней" операции), и меньший — в тех случаях, когда в русском языке имеется операция, отсутствующая в родном языке (опущение необходимой операции). Объектом анализа были конструкции с субъектом наличествования и со словом "это".

¹ Между данными тремя группами имеются переходные варианты, которые должны быть установлены экспериментально.

Эстонец, выбирая падеж субъекта наличествования в экзистенциальных утвердительных^I предложениях, оценивает субъект по тотальности или партитивности (частичности) его существования, наличия. Если субъект тотальный, то выбирается номинатив, а если партитивный – то партитив. При этом экзистенциальность имеет самый широкий смысл: ее выражают глаголы со значением бытийности (быть, являться, жить, находиться, лежать, стоять, гореть, расти, слышаться и т.п.), со значением изменения или появления нового состояния (погибнуть, умереть, родиться, проснуться, растаять и т.п.) и со значением движения (ступать, ходить, идти, бегать, летать, при-быть, течь и т.п.). Условиями для выбора партитивного субъекта является выражение его существительными, обозначающими: а) делимое понятие (т.е. поддающиеся разложению без потери данного качества, сюда же относятся и существительные во множественном числе) и б) неопределенное целое или неопределенная часть целого: *Niisugusi mehi on iga rahva seas.* – (досл.: Таких мужчин (т.е. какая-то неопределенная их часть) есть у каждого народа /5/.

Соответственно и в русском языке эстонец практически всегда, когда ему нужно реализовать экзистенциальное утвердительное предложение, осуществляет оценку тотальности и партитивности субъекта наличествования и выбирает либо именительный, либо ролительный падеж. В результате для эстонцев типичны реализации: У него есть характера. Встречаются таких случаев, когда болезнь оказывается инимой. В мире живет разных людей. Врач должен говорить, каких линосов у больного еще имеется.

В проанализированных нами 150 письменных сочинениях встретилось 37 экзистенциальных предложений. Из них только в 4 был выбран правильный падеж: У неизлечимого больного есть возможность выздороветь. В Советском Союзе есть новые больницы, поликлиники, разные лекарства от болезней. Но есть и страшные болезни, как, например, рак. У каждого врача есть свое мнение. Однако это именно те случаи, когда и в эстонском языке допустим номинатив (все зависит от коммуникативного на-

^I В отрицательных экзистенциальных предложениях употребление партитивного субъекта наличествования совпадает в эстонском и русском языках, поэтому такие предложения мы не рассматривали.

мерения говорящего), поэтому мы можем утверждать, что в 100% эстонец-билингв среднего уровня сформированности билингвизма, порождая в русском языке утвердительные экзистенциальные конструкции, стремится выбирать падеж субъекта наличия в зависимости от его тотальности или партиитивности, т.е. выполняет действия оперирования, свойственные механизму речепроизводства родного языка. При этом показательно, что выбирая в соответствии с механизмом родного языка родительный падеж, студенты не допустили ни одной ошибки в его оформлении (выбор окончаний существительного по роду, числу, согласование с определением).

Итак, мы рассмотрели пример включения в механизм речепроизводства изучаемого языка несвойственной ему операции: в 100 % всех случаев эстонец выполнял действия оперирования по схеме родного языка, но действия оформления выполнял при этом правильно.

Рассмотрим более сложный пример - употребление слова "это" в русском языке.

Как известно, слово "это" имеет в русском языке несколько функций, в каждой из которых оно имеет специфическое грамматическое оформление: в функции частицы оно не изменяется, в функции обобщения изменяется по падежам, в функции определения - по родам, числам и падежам. В эстонском языке слово "see" не употребляется в функции частицы и во всех своих функциях изменяется одинаково - по числам и падежам (кроме функции обобщения, где множественное число логически невозможно). Следовательно, основное различие в употреблении слова "это" в эстонском и русском языках заключается в том, что носитель русского языка производит действия оперирования по сличению значений и выбору соответствующих грамматических форм, т.е. дифференцирует различные функции слова "это" для выбора соответствующей формы, а носитель эстонского языка такого дифференцирования не производит: в любом случае слово "see" имеет одинаковое грамматическое оформление. Соответственно и в русском языке он опускает необходимые действия оперирования. Опущение действий оперирования сказывается в первую очередь при порождении конструкций со словом "это" в функции частицы: невыполнение операций сличения функций приводит к включению несвойственной в данном случае русскому языку операции оценки слова "это" по единичности/множественности, в результате эстонец получает реализации типа: Эти (вм. это) мои родители.

Кроме указанного, в действиях оперирования есть еще один различительный момент. Носитель русского языка различает, что конкретно он заменяет местоимением: если все предыдущее высказывание (всю предикативную группу), то употребляется слово "это", а если конкретный предмет, лицо, явление - то личное местоимение: Я читал об этом (например, о том, что было изложено выше) - Я читал о нем (например, о фильме, об актере). Носитель эстонского языка производит такую дифференцировку только если речь идет об одушевленных предметах, а при неодушевленных предметах имеется тенденция выбора слова "это": Сначала надо проверить, какая болезнь у пациента, и как опасна эта для здоровья.

К действиям оперирования мы относим также выбор падежа слова "это", поскольку он зачастую связан с иным восприятием и осмыслением действительности, с выделением иных, чем в родном языке, отношений, что проявляется, в первую очередь, в несовпадающем в разных языках глагольном управлении.

К действиям оформления слова "это" мы относим выбор окончания по признакам рода и числа, согласование его с другими членами предложения.

В проанализированных нами письменных сочинениях встретилось всего 190 предложений со словом "это" (из них 115 предложений со словом "это" в функции обобщения, 40 - в функции определения, 35 - в функции частицы) и 28 предложений, в которых в русском языке должно употребляться не слово "это", а личное местоимение. Анализ показал, что наибольшее количество ошибочных реализаций связано с неправильным выполнением действий оперирования:

а) при употреблении слова "это" в номинативных конструкциях студенты производили оценку его по единичности/множественности в 80 % от всех случаев: Эти (вм. это) сильные люди. Эти (были) разные мнения. Эти (были) тяжелые болезни. Эти (были) уважительные причины и т.п.;

б) при замене личными местоимениями упомянутого ранее неодушевленного предмета в 82 % студенты предпочитали слово "это". Характерно, что грамматическое оформление слова "это" при этом осуществлялось правильно: Пациенты сами принимали всякие таблетки и думают, что эти им нужны. Преступление говорить больному о его состоянии, если это очень тяжелое. Каждая болезнь опасная, если эту не лечить. Надежда выздороветь - эта единственная, чем он живет, и у пациента нельзя эту отнимать и т.п.;

в) при выборе падежа основной процент ошибок выпадал на те случаи, когда управление глагола не совпадало в эстонском и русском языках (54 %); остальные случаи связаны с неразличением падежных функций. Особое место занимают здесь ошибки на выбор окончаний винительного прямого объекта. Выбор окончаний мы относим к действиям оформления, однако, винительный прямой объект имеет три этапа окончаний, которые соотносятся с тремя разными падежами: собственно винительный падеж (-у, -ю), родительный падеж и винительный падеж, поэтому выбор окончаний винительного прямого объекта фактически означает выбор падежа /6/. Эстонец выбирает в родном языке падеж прямого объекта по оценке его тотальности или партитивности, эту операцию он переносит и на русский язык. В анализируемых нами работах ошибочный выбор осуществлялся в 88 % от всех случаев употребления слова "это" в винительном прямого объекта: Больной знает этого. Этого надо уметь, но умеет этого не каждый человек. Статистика показывает этого, но эту (вм. ее) я не знаю точно и т.п.

Иная картина наблюдалась в выполнении действий оформления, к которым мы отнесли выбор окончаний по признаку рода и числа и согласование с другими членами предложения. Ошибочных реализаций в выборе числа не обнаружено (кроме приведенных выше случаев, которые относятся к действиям оперирования), а ошибки в выборе окончаний по роду классифицировались по двум типам: а) опущение операции или неправильное ее выполнение и б) "лишнее", ненужное в русском языке ее выполнение.

Ошибочность реализаций первого типа наблюдалась только в 12,5 %: Это (вм. эта) правда причиняет пациенту много страданий. Одна важная черта этого профессия и т.п. Ошибочность реализаций второго типа связана с выполнением ненужных действий оформления, что является следствием неразличения функций (т.е. опущением необходимых действий оперирования):

- признак рода приписан слову "это" в функции обобщения (6 %): Когда эта кончится! Эта зависит от характера человека. Эта может плохо кончиться и т.п. Возможно, здесь имеет значение и фонетический фактор);

- признак рода приписан слову "это" в функции частицы (20 %): Этот мое мнение сейчас. Врач - эта человек с большой буквы. Этот очень сложная проблема и т.п.

Таким образом, анализ письменных работ студентов показал, что на среднем уровне билингвизма преобладают ошибки, связанные с действиями оперирования (от 80 до 100 %), что показывает, что в языковом сознании эстонца-билингва еще не произошло полного переключения на новую, отличающуюся от родного языка систему отражения окружающей действительности в языке. Ошибок в действиях оформления значительно меньше (от 0 до 20 %), что говорит об автоматизированности навыков оформления (правда, не на совсем желаемом уровне). Следовательно, условное разграничение действий оперирования и действий оформления может служить в качестве основания для определения качественной характеристики чистоты речи как одного из критериев уровня сформированности билингвизма. Отсюда вытекают и другие, не менее важные методические выводы: обилие ошибок в действиях оперирования говорит о том, что в школьной методике уделялось им недостаточно внимания, и следовательно, при создании вузовского корректировочного курса необходимо в первую очередь отобрать те языковые явления, которые основаны на различающихся в родном и русском языках действиях оперирования.

Использованная литература

1. Городилова Г.Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения. - В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.
2. Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком. - В сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.
3. Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи (применительно к задачам обучения иностранному языку). - В сб.: Психоллингвистика и обучение русскому языку нерусских. М., 1977.
4. Гальперин П.Я. К психологии формирования речи на иностранном языке. - В сб.: Психоллингвистика и обучение иностранцев русскому языку. М., 1972.
5. Mihkla K., Rannut L., Riikoja E., Admann A. Eesti keele lauseõpetuse põhijooned, I. - Tallinn: Valgus, 1974.

6. Васильченко Э.Д. Реализация принципа сознательности при обучении русскому языку как неродному. - В сб: Проблемы формирования языковых навыков в процессе обучения русскому языку в эстонской школе. Тарту, 1979.

О МОРФОЛОГИЧЕСКОМ МИНИМУМЕ

А. Мустайоки

Методика преподавания иностранных языков должна ответить на два вопроса: "Что преподавать?" и "Как преподавать?". Условно назовем эти разделы "что - методикой" и "как - методикой". "Что-методика" стоит близко к прикладной лингвистике, к изучению языка в учебных целях, а "как-методика" имеет дело с дидактикой, с практикой обучения.

Задача что-методики - определение содержания обучения. При этом мы исходим из того, что язык нельзя и нецелесообразно изучить "полностью", а достаточно сосредоточиться на тех его элементах, которые являются необходимыми для достижения целей, поставленных перед данным курсом. Отбор языковых явлений называется минимизацией, а результат - минимумом (лексическим, фонетическим и т.д.). Итак, языковому минимуму можно дать следующее общее определение: **минимум** является оптимальной для учебных целей совокупностью языковых единиц, отобранных на основе определенных принципов и конкретной цели¹.

Минимизация языка, по нашему мнению, состоит из двух этапов²: во-первых, на основе определенных принципов надо установить ценность, важность рассматриваемых языковых единиц с точки зрения достижения целей обучения. Во-вторых, следует указать объем нужного материала, т.е. определить обоснованную грань, разделяющую единицы языка на важные и нужные, которые входят в данный минимум, и на менее важные и нужные, которые остаются вне его.

¹ Ср. с определениями, приведенными Э.Роовет и Э.Штейнфельдт в /1; 20/.

² Э.Васильченко и Т.Казесалу выделяют еще два этапа: организацию языкового материала в комплексных единицах обучения и организацию языкового материала во времени /2; 16/. Упоминанные этапы имеют, безусловно, место в том процессе, где языковые единицы становятся единицами обучения, или еще конкретнее, единицами уроков. Однако, на наш взгляд, они входят в рамки как-методики.

Эти общие положения являются основополагающими при рассмотрении проблем минимизации морфологии.

Место морфологии в обучении иностранным языкам. В последние годы в методике преподавания иностранных языков произошло коренное изменение методов. Теперь все усилия в обучении направляются на создание коммуникативной компетенции на изучаемом языке. В связи с этим появился и термин "коммуникативная направленность" в обучении как противопоставление существующей "языково-обучающей" направленности. "Исходным в обучении общению является не языковая система, а потребность в общении, т.е. та пружина, которая приводит в движение весь механизм акта общения", — пишет Э.Э.Антон /3; 12/. Это положение можно найти во многих современных работах по методике; цитируем здесь только одну удачную формулировку, данную В.Г. Костомаровым и О.Д.Митрофановой: "Основной целью изучения русского языка иностранцами является не знакомство с ним как с известным лингвистическим феноменом, а утилитарное его усвоение как орудия общения и выражения мысли. Оно достигается последовательно коммуникативной организацией учебного процесса" /4; 8/.

С появлением коммуникативной направленности изменилось и место морфологии в обучении. З.Н.Ивлева пишет по этому поводу: "С осознанием практической направленности преподавания русского языка как неродного морфологический подход был вытеснен синтаксическим. Язык рассматривается теперь не с точки зрения стройности и логики его систем, а с точки зрения его использования как средства общения; в центре внимания уже не морфологическая форма, которая отодвигается на второй план, а синтаксическая структура и ее функционирование в речи" /5; 29/.

Все, что пишет З.Н.Ивлева, совершенно оправдано. Действительно, теперь немислимо методическое руководство для преподавания русского языка без такой главы, как "Изучение лексики и морфологии на синтаксической основе". Но вытекает ли из этого тот факт, что на морфологию уже не надо обращать внимания, что нецелесообразно составлять морфологические минимумы? Чтобы ответить на эти вопросы, возьмем конкретный случай общения.

Допустим, что мы хотим выразить мысль¹ "у меня нет вре-

¹ При этом можно говорить и о "глубинном значении" или о "(коммуникативной) интенции".

мени". Что нам надо знать, чтобы сказать это на русском языке¹? Надо знать: 1) синтаксическую схему "У + родительный падеж + нет + существительное в родительном падеже", 2) слова я, нет и время, 3) формы родительного падежа от слов я и время, 4) нужные сведения о произношении. Как видно из сказанного, мы не можем выполнить даже самые простые коммуникативные задачи без знания морфологии языка².

Новое отношение к системе языка характеризуется Э.А. Штейнфельдт так: "При коммуникативной направленности традиционная грамматическая система заменяется функциональной грамматикой, а эта новая система языковых средств зависит от системы коммуникативных задач. Отказ от традиционной грамматики, таким образом, не означает отказа от грамматической системы как таковой, а означает только новую организацию языковых средств с учетом их функционирования при речевом общении" /8; 88/.

Следовательно, место морфологии в обучении русскому языку устойчиво, но по сравнению со старыми методами, где она играла центральную роль, в современной методике преподавания иностранных языков она подчиняется общим требованиям обучения, направленного на практическое владение языком. Из этого следует, в частности, что знакомство с парадигматическими рядами слов осуществляется не как исходный пункт обучения, а как необходимое обобщение морфологических средств, нужных для выражения определенных мыслей³. Этой цели должны подчиняться

¹ В конкретных ситуациях коммуникации мысль "у меня нет времени" можно нередко выразить и другими словами, например, Я должен работать. Также возможны невербальные средства коммуникации, например, жесты "я", "нет", "время" ("часы") /ср. 6/. Можно предположить, что и фраза Я время нет была бы понятной. Однако все эти способы практически только заменяют самый естественный способ, употребление фразы У меня нет времени; многообразное общение между людьми не может основываться на этих вспомогательных средствах коммуникации.

² Составление данной фразы возможно и без знания морфологии, если придерживаться прямого или имитирующих методов преподавания. Однако сегодня эти методы имеют мало сторонников. Отказ от них оправдан, поскольку нет эффективного метода обучения иностранным языкам без знания закономерностей данного кода сообщения. Вместо заучивания форм разных слов наизусть более целесообразно усвоить основные правила соединения языковых единиц /ср. 7; 34-36/.

³ См., например, подачу окончаний в /9/.

и упражнения, предназначенные для усвоения морфологических свойств слов: они не могут быть формальными, чисто тренировочными, а в какой-то мере должны напоминать реальные коммуникативные ситуации¹.

Соотношение морфологического и других языковых минимумов.

Как известно, существуют языковые минимумы различного характера, в частности, лексические², грамматические³, словообразовательные⁴, фонетические⁵. Наша задача - выяснить, какое место занимает морфологический минимум среди других языковых минимумов. Согласно сказанному выше, морфологические явления

¹ Ср. упражнения:

1. Переделайте предложения.

образец: У меня есть ручка. У меня нет ручки.
У меня есть карандаш.
У меня есть словарь.

2. Отвечайте, употребляя данные слова.

образец: Чего у тебя нет? /ручка/
У меня нет ручки.
Чего у Нины нет? /карандаш/
Чего у Тани нет? (словарь/

3. Отвечайте, что у вас нет данного предмета.

образец: Дай мне ручку! А у меня нет ручки.
Дай мне карандаш!
Дай мне словарь!

Из упражнений, предназначенных для усвоения форм родительного падежа, только третье соответствует новым требованиям методики обучения /ср. Ю; 75-77 и II; 7-99/.

² Лексические минимумы русского языка. М., 1972; В.В.Морковкин, И.А.Дорогонова. О новом типе лексического минимума современного русского языка. - Русский язык за рубежом, 1976, № 2; см. также серию единых лексических и других минимумов русского языка для национальной школы, составленных под редакцией Н.М.Шанского и Н.З.Бакеевой (ротапринты. М., 1974-1976).

³ Диссертация Т.А.Казесалу /12/ и другие ее работы /7,13/.

⁴ См., например, Н.Е.Кухаревич. Принципы отбора материала для словообразовательного минимума. - В сб. Русский язык и методика его преподавания нерусским. М., 1973; Т.Ф.Еремова. О едином словообразовательном минимуме русского языка. - Русский язык в национальной школе, 1976, № 2.

⁵ В.А.Виноградов. Фонетический минимум в процессе обучения иностранцев русскому языку. - Русский язык за рубежом, 1970, № 3; А.А.Реформатский. Фонетический минимум при овладении русским произношением нерусским. - Русский язык в национальной школе, 1961, № 4.

на современном этапе методики обучения иностранным языкам, как правило, подчиняются синтаксическим требованиям. Поэтому не удивительно, что под "грамматическим" минимумом обычно понимается прежде всего отбор синтаксических структур языка, а термин "морфологический минимум" как самостоятельное понятие в литературе не встречается.

Такой подход наблюдается в основательных исследованиях Т.А.Казесалу, посвященных отбору грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. При этом Т.А.Казесалу выделяет два этапа: "Первый этап осуществляется на синтаксическом уровне, на котором отбираются типовые синтаксические конструкции, необходимые для усвоения в школе. — На морфологическом уровне (второй этап работы) устанавливаются морфологические варианты типовых синтаксических конструкций. Под морфологическими вариантами понимаются способы выражения членов синтаксических конструкций морфологическими формами" /13; 3/.

Аналогична вышеизложенной и концепция З.Н.Иевлевой. Говоря о единицах обучения /14/ и о месте грамматики в обучении, она исходит из того, что минимальная единица обучения — предложение, и обращается к морфологии только тогда, когда рассматривает особенности единиц обучения, где "необходимо провести учет морфологической структуры входящих в нее слов" /5; 32/.

Морфологический минимум не может быть составлен без учета синтаксического минимума, но, с другой стороны, в литературе, посвященной вопросам отбора языкового материала, подчеркивается и связь грамматики (в том числе и морфологии) с лексикой. "Взаимообусловленность лексического и грамматического минимумов проявляется прежде всего в том, что то или иное языковое явление должно даваться как факт грамматики, должно грамматически обобщаться только в том случае, если оно обеспечивается достаточным лексическим наполнением" /15; 84/¹. Общая система разных языковых минимумов изображается на следующей схеме:

¹ Грамматика и лексика имеют и обратную связь: при отборе словарного минимума следует учитывать, в каких грамматических формах каждое слово чаще употребляется /16 и 17/.

синтаксический
минимум

лексический
минимум

интонационный
минимум

морфологический
минимум

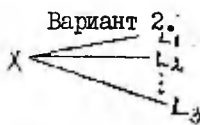
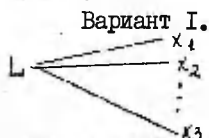
словообразовательный
минимум

фонетический
минимум

Схема показывает первостепенность синтаксического и лексического минимумов в сравнении с морфологическим минимумом, а также связь морфологического минимума с словообразованием и фонетикой. Последний факт выходит за пределы данной статьи.

Морфологический минимум и цели обучения. В современной методике преподавания иностранных языков содержание обучения строго подчиняется коммуникативным требованиям, составляющим цели обучения /1, 6 и др./. Отбор слов и синтаксических конструкций осуществляется на основе того, что нужно выразить на изучаемом неродном языке. В этом конкретно проявляется коммуникативный подход к обучению: исходным пунктом служат не категории языка, а категории действительности, коммуникации¹. "В основу отбора и построения такого минимума следует,

¹ Хотя содержание обучения всегда подчиняется определенным коммуникативным целям, описание и преподавание языка может исходить или из категорий языка ($L: L_1, L_2 \dots$) или из экстралингвистических категорий ($x: x_1, x_2 \dots$) /10; 86/.



В качестве примера экстралингвистических, вещественных категорий можно привести, например, систематизацию Д. Вилькинса /18/; описания, в которых используется первый вариант, можно найти во всех традиционных грамматиках. Мы разделяем такое мнение, что не всегда целесообразно прибегать в обучении ко второму варианту. Например, безусловно важно подчеркивать синонимия или близость значений разных причинных выражений (из-за дождя, потому что шел дождь, шел дождь и поэтому... и т.д.), но при обучении видовым формам русских глаголов, видимо, бо-

например, положить не те или иные русские падежи с указанием на их значения, а, наоборот, формальные способы выражения на русском языке тех или иных реальных отношений, как, например, выражение направления действия (куда?) или местонахождения (где?) и т.д." /7; 36/.

Следовательно, языковые минимумы в целом подчиняются требованиям коммуникации, но морфологический минимум имеет и прямую связь с целями обучения. Это сказывается, в частности, в том, что те языковые единицы (в нашем случае явления морфологии), которые являются в акте коммуникации ключевыми, и ошибка в которых нарушает понимание сообщения, при составлении минимума должны быть — независимо от частоты их употребления или других свойств — отмечены особо. Например, прилагательные встречаются в русской речи нередко, однако их падежные окончания обычно несут очень мало информации (они в большинстве случаев безударные, падеж их можно определить на основе существительного, к которому прилагательное относится). Следовательно, нет необходимости включать все падежные формы прилагательных в самый узкий морфологический минимум русского языка.

Заметим также, что обучение типовым, базисным морфологическим явлениям /I5, I9, 20 и др.) следует этому же принципу. Когда ученик владеет наиболее типичными формами, входящими в систему языка, он, правда, может допускать ошибки в речи, но они, как правило, не опасны, так как не мешают пониманию речи^I (например, *много солдат вместо много солдат, *я плакаю вместо я плачу). Само собой разумеется, что никакие ошибки нежелательны, но альтернативой обычно является не безошибочная или ошибочная речь, а сносное выражение своей мысли или молчание. В связи с этим важно, чтобы учащийся мог объясняться на неродном языке, пользуясь усвоенными им навыками.

лее эффективно исходить из данных форм, их значений и употребления. Несмотря на разные подходы в обоих случаях языковые формы понимаются как элементы коммуникации и владение ими оценивается тем, в какой мере ученик в состоянии применять свои знания и навыки в реальных ситуациях коммуникации.

^I Это ошибки, которые нередко встречаются и в речи маленьких детей, говорящих на своем родном языке.

Морфологический минимум и как-методика. В принципе что-методика предшествует как-методике: сначала необходимо определить содержание обучения, а затем приемы и методы, с помощью которых оно легче и быстрее всего усваивается. Однако уже при установлении минимумов нужно учитывать один момент, связанный с как-методикой, а именно "заучиваемость" языковых единиц /2Г; 54-56, 22; 40, 23; 10/. Если какие-либо элементы языка являются с точки зрения разных языковых или коммуникативных критериев отбора материала (частотность, коммуникативная ценность и т.д.) в одинаковой мере важными, то предпочтительно включить в минимум тот, который заучивается легче всего.

А как это сказывается в составлении морфологического минимума? На наш взгляд, легко заучиваются те морфологические единицы, которые образуют известную систему или которые можно запоминать на основе других аналогичных или близких единиц¹. Например, кажется целесообразным рассматривать отношение категории одушевленности и типов склонения так, что у слов мужского и среднего рода формы винительного падежа совпадают у одушевленных существительных с формами родительного падежа. Как известно, формы слов этой категории одинаковы в других падежах единственного числа, и таким образом, желательно рассматривать их как одно целое и в отношении к категории одушевленности, хотя при этом допускается такая вольность, что весьма редким одушевленным словам среднего рода приписывается - вопреки действительной ситуации - окончание родительного падежа.

Вследствие сходства с другими формами, легкими единицами могут считаться формы слов женского рода на -ь в единственном числе; их целесообразно включить в минимум с самого на-

¹ Среди факторов, способствующих заучиванию, нередко упоминается "сходство с родным языком". Однако при обучении морфологии это играет заметную роль только в близкородственных языках. Если морфологические особенности неродного языка имеют мало общих черт с родным языком, формы и окончания сопоставляются не с формами родного языка, а с другими формами изучаемого языка. Возьмем следующий пример. При рассмотрении изменения места ударения в склонении существительных (это морфологическое явление) "легкими" случаями нужно считать те формы, в которых ударение находится на том же месте, как и в исходной форме, а не те, в которых оно соответствует ситуации в родном языке. Так, "легкими" случаями являются не ру́ку, яйца (ср. в финском языке *katta*, *munat*), а руко́й, яйца, поскольку ученик сопоставляет формы слов в склонении существительных с исходной формой (рука, яйцо).

чального этапа обучения, поскольку они из-за идентичности окончаний заучиваются легко. Далее, форму дательного падежа единственного числа у слов на -ия можно - несмотря на их сравнительно редкое употребление - ввести с окончаниями предложного падежа; тогда все случаи со стандартными окончаниями -е у слов на -ия/-ие/-ий одновременно получают правильную трактовку.

Следует отметить, что включение какой-либо языковой единицы в минимум и обучение ей - разные вещи. Легко заучиваемые явления языка стоит включить в содержание обучения именно вследствие того, что на них не надо обращать много внимания в процессе преподавания¹.

Критерии отбора морфологического минимума. В методической литературе более подробно рассмотрены критерии отбора лексических минимумов, чем морфологических. А.Ф.Колесникова, уточняя и дополняя концепцию П.Н.Денисова, В.В.Морковкина и Л.А.Новикова /26/, выдвигает восемь принципов отбора лексики: 1) частотность слова и актуальность выражаемого им понятия, 2) ситуативно-тематическая отнесенность, 3) учебно-методическая целесообразность, 4) семантическая ценность, 5) сочетаемость, 6) словообразовательная ценность, 7) стилистическая ограниченность, 8) многозначность /27; 24-25/.

Составители словаря-минимума русского языка для 2-8 кл. эстонских школ приводят еще более конкретный список критериев отбора русской лексики. Они учитывают, кроме частотности, следующие факторы: 1) фонетические, лексические и грамматические особенности слов, обусловленные различием в системах русского языка и родного языка учащихся, 2) тематическая целесообразность, 3) групповая целостность жизненно необходимых слов, 4) сочетаемость слова с другими словами словаря-минимума, 5) словообразовательная способность, 6) словарный состав, связанный с местными особенностями жизни и быта, 7) возрастные особенности учащихся /16; II-12/.

Критерии отбора, приведенные В.Мяки, по словам автора, универсальны, т.е. они могут быть использованы в минимизации и фонетики, и грамматики, и словаря, и семантики. Такими критериями у него служат: 1) частотность, 2) диапазон, 3) резерв-

¹ Наш подход несколько отличается от теории Э.Васильченко об учебных языковых единицах /24/; подробнее об этом в /25/.

ность (=неизбежность использования в определенных ситуациях), 4) покрываемость (= коэффициент способности единицы замещать другие единицы), 5) заучиваемость. Последний критерий включает в себя пять моментов: 1) сходство с родным языком, 2) ясность, 3) краткость, 4) системность, 5) учебную трудность /21/.

Специальные принципы для отбора грамматического минимума приводила еще в 1948 году Г.Н.Воронцова, понимая под грамматическим минимумом "тот подвергшийся рациональному и тщательному отбору объем грамматического материала, который при данных задачах может быть признан не только необходимым, но и достаточным", и предлагая для отбора следующие принципы: 1) степень необходимости данного грамматического явления для построения основных типов предложения, 2) образцовость, 3) распространенность, 4) диапазон применимости, 5) сочетаемость, 6) многозначность, 7) прогрессивность, 8) идиоматичность, 9) полнота грамматического центра /28/.

Т.А.Казесалу в отборе грамматического минимума русского языка опиралась на следующие критерии: частотность и ранговый коэффициент, образцовость, заучиваемость /12; 15, 22; 40, 23; 11/.

Рассматривая перечисленные выше критерии отбора минимумов, нельзя не отметить пеструю терминологию; одни и те же факторы называются по-разному (например, распространенность, ранговый коэффициент, диапазон и отчасти и тематическая и ситуативная отнесенность покрывает один и тот же критерий). Если не обращать внимания на различие в терминологии, может ли какой-либо из перечней критериев служить образцом для составления морфологического минимума? Можно ли в минимизации морфологии прибегать исключительно к тем самым критериям, как и в минимизации лексики и синтаксиса?

На наш взгляд, несмотря на то, что в составлении всех языковых минимумов используются некоторые универсальные критерии, к вопросу о принципах минимизации морфологии надо подходить не с общих точек зрения, а при этом нужно учитывать особое место морфологического минимума в иерархии минимумов и вытекающие из этого требования.

На основе того, что было сказано в предыдущих главах, можно установить следующие обязательные предпосылки, на которые следует обращать внимание при составлении морфологического минимума:

1. Морфологический минимум должен содержать формы слов, нужные в структурах, входящих в синтаксический минимум.
2. При составлении морфологического минимума надо учитывать морфологические свойства слов, из которых состоит лексический минимум.
3. Единицы морфологии должны быть рассмотрены с точки зрения их значения в актах коммуникации.
4. В некоторых случаях следует также учитывать требования как-методики, т.е. заучиваемость морфологических единиц.
5. Кроме того, есть еще факторы, которые можно назвать "внутриуровневыми".

О многих моментах шла речь выше. Конечно, нет смысла включать в морфологический минимум формы, которые не встречаются в отобранных синтаксических структурах (например, на начальном этапе обучения говорению вряд ли нужны формы причастий и деепричастий). Примеры учета коммуникативных и системных требований приведены в соответствующих главах. Под "внутриуровневыми" факторами мы имеем в виду "прогрессивность" (учет развития языка) и "продуктивность". Эти критерии в известном смысле тоже уже рассмотрены при описании значения типовых языковых единиц. Типовыми, как правило, являются элементы, которые продуктивны и/или прогрессивны.

Особо следует остановиться на значении лексики при составлении морфологического минимума. Очевидно, при этом нужно определенным образом подсчитать число слов, имеющих рассматриваемые морфологические свойства. Тогда можно говорить о лексической вероятности¹. Однако этого недостаточно, поскольку лексемы, имеющие какие-то черты, могут оказаться исключительно редкими или исключительно высокочастотными. Чтобы учитывать и число лексем, и их частоту, нужен особый коэффициент, который мы называем "прогрессивной лексической вероятностью"². Например, хотя слов женского рода, имеющих сдвиг ударения в винительном падеже единственного числа, не очень много (около 30), среди них много очень

¹ Ср. понятия "синтагматическая" и "парадигматическая" вероятность у Н.Д.Андреева /29; 17/.

² О понятии "прогрессивная лексическая вероятность" подробнее в отдельной статье.

употребительных слов (в числе 1000 самых частотных слов русского языка их 13), и таким образом, на это явление, видимо, нельзя не обращать внимание. Зато слов среднего рода, имеющих окончание -и в именительном падеже множественного числа, свыше 100, но ни одно из них не входит в число 1000 самых употребительных слов, так что их значимость, удельный вес не больше, чем слов первой группы.

Существует еще один критерий, в котором соединяется значение синтаксиса и лексики. Речь идет о том, как часто встречаются в речи (конкретнее - в ситуациях, где иностранец говорит на неродном языке) именно слов о ф о р м ы с данным морфологическим свойством. Значение упомянутой группы слов с сдвигом ударения в винительном падеже подчеркивается тем, что они употребляются часто именно в э т о м падеже. Удельный вес окончания -а в именительном падеже множественного числа у слов мужского рода же уменьшается в связи с тем, что слова с этим свойством (город, голос, лес и т.д.) не очень часто встречаются в данной форме¹.

Итак, в настоящей статье были рассмотрены некоторые общие проблемы, связанные с составлением морфологического минимума. Разные стороны вопроса заслуживают более детальной разработки в отдельных статьях.

Использованная литература

1. Роввет Э., Штейнцельдт Э. Конкретизация цели обучения при составлении языкового минимума. - Русский язык в национальной школе, 1968, № 2.
2. Васильченко Э., Казесаду Т. Некоторые вопросы отбора и объема языкового материала. - Русский язык в национальной школе, 1971, № 5.
3. Антон Э.Э. Теоретические основы коммуникативной направленности обучения и практика преподавания русского языка как неродного. - В сб.: Русский язык в эстонской школе УИ. Учен. зап. Тартуского гос. ун-та, вып. 471. Тарту, 1978.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976.

¹ Ср. концепцию О.М. Аркадьевой /30; 6-18/.

5. Иевлева З. Об организации грамматического материала при обучении русскому языку. - Русский язык в национальной школе, 1968, № 3.
6. Мустайоки А. О минимизации языка в учебных целях (в печати).
7. Казесалу Т.А. К характеристике проблемы отбора грамматического минимума по русскому языку для эстонской начальной школы. - В сб.: Русский язык в эстонской школе I. Тарту, 1972.
8. Штейнфельдт Э.Л. Основные принципы разработки и внедрения коммуникативной направленности в ТПедИ. - В сб.: Русский язык в эстонской школе VI. Учен. зап. Тартуского гос. ун-та, вып. 47I. Тарту, 1978.
9. Mustajoki, A. et al. Venäjää puhuvan opas. Jyväskylä, 1976.
10. Mustajoki, A. Suullisen kielitaidon opetuksen teoriaa ja käytäntöä. - Aspekti, 1977, nr. 2.
11. Mustajoki, A. et al. Venäjää puhuvan harjoituskirja. Jyväskylä, 1978.
12. Казесалу Т.А. Научные основы и методика отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. Автореф. канд. дисс. М., 1972.
13. Казесалу Т. Единицы отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. - В сб.: Русский язык в эстонской школе I. Тарту, 1974.
14. Иевлева З.Н. Место грамматики в обучении русскому языку как иностранному. - Русский язык за рубежом, 1976, № 3.
15. Дорофеева Т.М., Маковецкая Р.В., Рассудова О.П., Степанова Е.М. К вопросу об отборе грамматики. - Сб.: Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. Под ред. А.А.Миролюбова и Э.Ю.Сосенко. М., 1976.
16. Роовет Э., Штейнфельдт Э. Словарь-минимум русского языка для 2-8 кл. эстонских школ. Таллин, 1965.
17. Роовет Э., Штейнфельдт Э. О связи лексики и грамматики при отборе словарного минимума для эстонских школ. - Русский язык в национальной школе, 1966, № 3.

18. Wilkins, D.A. Notional Sullabuses. Oxford, 1976.
19. Шерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. - В кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
20. Аракин В.Д. Отбор грамматического материала и последовательность обучения грамматическому строю русского языка как языка иностранного. - Русский язык в национальной школе, 1962, № 3.
21. Макки В. Отбор. - Русск. пер. в сб.: Проблемы отбора учебного материала. Под ред. М.Н.Вяттенева. М., 1971.
22. Казесалу Т.А. Теория и практика отбора грамматического минимума для начального обучения русскому языку в эстонской школе. - В сб.: Русский язык в эстонской школе III. Тарту, 1975.
23. Казесалу Т.А. О критериях отбора грамматического минимума для начальных классов эстонской школы. - В сб.: Русский язык в эстонской школе IV. Тарту, 1976.
24. Васильченко Э. Об учебных языковых единицах (К проблематике определения объема языкового материала, необходимого для усвоения учащимися). - В сб.: Русский язык в эстонской школе I. Тарту, 1972.
25. Мустайоки А. Легкость некоторых слов как критерий отбора лексики. - Аспект, 1979, № I.
26. Денисов П.Н., Морковкин В.В., Новиков Л.А. Проспект учебного словаря сочетаемости слов. М., 1971.
27. Колесникова А.Ф. Проблемы обучения русской лексике. М., 1977.
28. Воронцова Г.Н. Грамматический минимум по иностранным языкам. - ИЯШ, 1948, № 5.
29. Андреев Н.Д. Статистико-комбинаторные методы в теоретическом и прикладном языковедении. Л., 1967.
30. Аркальева О.М. Употребительные словоформы имен существительных лексического минимума. М., 1976.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛЕКСИКИ В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ДЛЯ НЕФИЛОЛОГОВ

Х.И. Хейтер

Естонская сельскохозяйственная академия

Важнейшим принципом советской методики является принцип коммуникативности. Именно коммуникативная направленность в обучении языку как средству общения определяет содержание учебного процесса, виды речевой деятельности, которые надлежит развивать, количественные и качественные характеристики отбираемого учебного материала, уровень владения языком, который должен быть достигнут по каждому из этих видов.

Принцип коммуникативной направленности в обучении следует учитывать и при составлении учебных пособий по русскому языку для студентов-нефилологов, при презентации и обработке лексического материала в них.

Отбор и презентация лексического материала в учебных пособиях во многом определяется функциональным подходом к лексическому материалу, целями обучения. Существенны вопросы: чему обучать, какой способ подачи языкового материала избрать, какие принципы его организации положить в основу обучения, какие упражнения служат формированию навыков коммуникации. Положение о практической направленности целей обучения студентов-нефилологов во многом объясняется интересом обучающихся к своей будущей специальности, профессиональному общению. Таким образом, коммуникативная направленность обучения обуславливает зависимость между характером представленного в учебнике лексического материала и коммуникативным способом его передачи.

Лексический состав любого подязыка специальности (медицина, биология, ветеринария, агрономия) представлен четырьмя пластами:

- а) общелитературные слова, без изменения употребляющиеся в научной речи;
- б) общенаучные слова, используемые во многих научных текстах независимо от более узкой специальности;
- в) специальная лексика, варьируемая в зависимости от спе-

циальности, ориентированная на более узкую сферу употребления, более информативная для представителей одной или другой специальности;

г) узкоспециальная или терминологическая лексика, ограниченная в употреблении рамками одной научной дисциплины.

Существенным остается вопрос – на каких текстах обучать нерусских студентов подязыку их специальности. Мы разделяем мнение тех исследователей, которые считают нужным включать в учебные пособия по той или другой специальности прежде всего общенаучную и специальную лексику /2, 12/. Узкотерминологическая лексика должна рассматриваться как дополнительный материал для расширения словарного запаса учащихся. Как показывает наш опыт, обучение специальности студентов-нефилологов целесообразно проводить именно на общенаучных и научно-популярных текстах, обеспечивающих необходимый лексический запас по специальности. Они наиболее соответствуют коммуникативным целям обучения, содержат богатый материал для развития навыков и умений по необходимым для данной специальности видам речевой деятельности. Узкоспециальный текст на I-II курсах в учебных целях использовать нерационально, так как на первом-втором году обучения студенты не проходят узкоспециальные дисциплины, не работают со специализированными учебниками, не знакомы с проблематикой своей специальности. Поэтому преимущество при отборе текстов студенты сами отдадут текстам общенаучного и научно-популярного характера. Они менее сложны по содержанию, менее насыщены узкоспециальными и интернациональными терминами, с которыми они будут знакомиться только на старших курсах под руководством специалистов по той или другой отрасли науки. Таким образом, общенаучная и научно-популярная литература является наиболее доступной по своему содержанию и лексическому составу для студентов I-II курсов и может служить тем полезным материалом, на котором можно развивать навыки и умения чтения научной литературы, а также говорения и письма, необходимые в профессионально-трудовой сфере общения будущих специалистов.

Не менее важным представляется отбор и организация лексического материала в учебных пособиях для нефилологов.

В учебных целях слова могут быть систематизированы по разным параметрам в зависимости от того, какие характеристики слова – лингвистические или экстралингвистические – будут учитываться в тот или иной момент учебного процесса.

Группировка слов по какому-либо признаку является одним из средств внутренней языковой наглядности. Слова могут быть сгруппированы по формальным признакам, по значению (тематические группировки), на основе системных связей — словообразовательных, синонимических, лексико-семантических и др.

В настоящее время наибольшее распространение в учебных пособиях завоевал тематико-ситуативный принцип отбора и организации лексического материала /1, 40; 2, 16; 3, 79/. Объединение слов в тематически связанные группы облегчает семантизацию слов, способствует лучшему запоминанию в силу особенностей формирования ассоциативных лексических связей и обеспечивает потребности коммуникации в пределах тех тем, которые выделены в учебном пособии для изучения и усвоения в учебном процессе. Каждая тема, изучаемая в течение нескольких занятий или цикла занятий, включает в себя ряд текстов (подтем), лексическое содержание которых представляет собой тематическую группу.

В тематической группе содержится как подлежащий активизации в речи материал, так и материал, не предназначенный для активного употребления, однако, без знания его невозможно понимание данного текста по специальности. В первую очередь вводится и активизируется лексика, необходимая для реализации коммуникативной задачи, поставленной перед каждым циклом занятий. Активизации подлежат также общенаучные и специальные слова, содержащиеся в учебных текстах. Особого внимания требуют общеупотребительные слова, которые в определенной разновидности научного стиля приобретают терминологическое значение. Часто это многозначные слова, которые в специальном тексте употребляются в одном из значений. В русской медицинской лексике, например, количество общеупотребительных слов со значением специального термина довольно велико: введение (внутривенно), доброкачественная опухоль, закупорка вен, резь в глазах, узел лимфотический, острый живот и т.д.

При организации и систематизации лексики, подлежащей усвоению и употреблению в речи, немаловажное значение имеет положение, что лексика не представляет собой отдельные разрозненные единицы, а единицы, которые тесно взаимосвязаны друг с другом. Поэтому лексическое значение слова должно рассматриваться в конкретных словосочетаниях и в определенных стилевых границах. Группировки по тематическому признаку и на

основе сочетаемости слов тем и полезны, что они готовят слова к употреблению в речи, обогащают соответствующий данной теме словарь учащихся /1, 40/.

Принцип тематической организации лексики в сочетании с последовательным усложнением изучаемого материала позволяет упорядочить весь учебный материал в учебном пособии, способствуя овладению русской лексикой и практическому употреблению ее в речи.

Однако надо отметить, что не всегда тематический принцип является наиболее эффективным способом передачи лексики. Его существенный недостаток заключается в том, что в таких группировках могут отсутствовать системные связи. В результате этого могут появиться неточные соответствия с родным языком учащихся, а следствием этого - интерференционные ошибки. В связи с этим можно согласиться с авторами /4, 82/, предлагающими группировать лексику, где это возможно, в лексико-семантические группы, которые позволяют отразить характер системных отношений слов внутри данной группы. Сопоставление условий употребления слов, близких по значению, дает возможность вскрыть характеристики слов и их семантические связи. Общая семантика таких групп слов конкретизируется и уточняется через раскрытие каждого конкретного слова данной группы и его сочетаемости. Часто раскрытие значения слова через сопоставление его со словами данной семантической группы оказывается самым экономным. Например, сопоставление глаголов учиться - заниматься - учить - научить - научиться - изучать или пользоваться - использовать - применять - употреблять или приставочные глаголы помнить - запомнить - вспомнить - напомнить позволяет уточнить каждое слово одной семантической группы благодаря раскрытию общей семантики всей группы в целом, а также правильно организовать работу над активным усвоением каждой единицы группы. Сопоставление лексических единиц, объединенных одной семантической группой, дает возможность определить потенциально возможные ошибки в рамках системы изучаемого языка. Слова (глаголы, существительные, прилагательные) одной группы требуют тщательной семантизации с учетом соотносительных единиц родного языка учащихся. Иначе могут появиться ошибки, объясняемые интерференцией родного языка. Для иллюстрации можно привести некоторые примеры ошибок в речи студентов-эстонцев: ког-

да все время аккуратно изучаешь, экзамены не страшны; надо учиться химии; он любит учиться (вместо заниматься) в библиотеке; больше всего вспомню последний день в школе; хочу вспомнить однокурснику; что учеба — это работа; по анатомии надо вспомнить много латинских названий и т.д.

При подаче лексического материала особое внимание следует уделять синонимам, составляющим группы на основе сближения по значению. На продвинутом этапе работа над синонимами требует охвата всего синонимического ряда слов, семантически связанных друг с другом, так как сопоставление отдельных единиц ряда дает возможность правильно комментировать употребление данного слова. Слова синонимического ряда следует подавать в сочетаниях с другими словами, сопоставлять с соответственными единицами в родном языке учащихся, чтобы предупредить возможные ошибки лексико-семантического характера. Часто причиной таких ошибок является несоответствие между значениями слов изучаемого и родного языков, неодинаковый состав синонимического ряда и разница в семантике его членов. Студенты-эстонцы затрудняются в выборе близких по значению русских слов и ошибочно употребляют их в своей речи: тяжелый экзамен, предмет, зачет; женщина с трудной болезнью; трудное состояние больного; надо посоветоваться со старыми (вм. старшими) студентами; приятно встретиться со старшими друзьями (вм. старыми друзьями).

Наряду с группами слов, у которых сохраняется единый семантический стержень (лексико-семантические группы, синонимы, антонимы), в языке встречаются группы многозначных слов, представляющие определенные трудности для нерусских учащихся. Многозначность связана с тем, что в слове может быть по крайней мере два значения: конкретное и абстрактное, прямое и переносное /4, 86/. Пути работы над разными группами многозначных слов должны быть индивидуальными. Следует учитывать, что, например, значение русских слов часто может не совпадать с объемом значений в родном языке учащихся. Часто ошибки в речи студентов-эстонцев объясняются перенесением объема многозначного эстонского слова на русский язык. В таких случаях многозначное эстонское слово используется как доминанта нескольких или целого ряда русских слов, отличающихся оттенками значений. Например, эстонскому многозначному слову *kõva* (*tugev*) соответствует целый ряд русских слов: твердый (зем-

ля, камень, хлеб, яблоко, воля, убеждение, решение), крепкий (здоровье, человек, нервы, организм, спать крепко), жесткий (матрац, стул, волосы, вода, мясо, вагон), сильный (ветер, человек, характер, тип нервной деятельности). В употреблении приведенных слов в русской речи эстонских студентов встречаются многочисленные неправильности: крепкий камень, твердые нервы, твердый вагон, твердый характер, спать твердо. Эстонское многозначное слово *olukord* (*seisukord*) часто переводится студентами как положение: безнадежное положение (вм. состояние) больного; больной не знает о своем положении (вм. состоянии); в таком положении (вм. обстановке) врачи показывают твердость характера; врачи должны владеть собой в самых трудных положениях; все зависит от положения (вм. обстоятельства, обстановки, ситуации). В устной и письменной речи студентов встречаются случаи смешения таких русских глаголов как положить, поставить, повесить, которым в эстонском языке соответствует многозначный глагол *paema*: поставить компресс; поставить больного в больницу; поставить вещи в чемодан. Эстонскому многозначному глаголу *tegea* в русском языке соответствуют глаголы делать, сделать, сдавать (экзамен) с различными семантическими оттенками. Часто в речи студентов-первокурсников в качестве эквивалента указанного эстонского многозначного глагола подбирается русское делать - сделать. Например: зачеты надо делать (вм. сдавать) вовремя; надо сделать (сдать) все экзамены хорошо; он хорошо сделал вступительные экзамены; постарайся переделать (пересдать) экзамены во время сессии и т.д.

Представляется, что при выборе одного из нескольких русских слов исходят из слов с более общим значением, иногда более нейтральным, стилистически не окрашенным, которые более близки к эстонскому эквиваленту.

Подобные расхождения в употреблении многозначных слов в изучаемом и родном языках необходимо учитывать при подаче соответствующего языкового материала в учебном пособии, а для предупреждения ошибок лексико-семантического характера требуются сложные внутриязыковые и межъязыковые сопоставления, учет родного языка учащихся.

Немало трудностей для эстонцев в овладении русской лексикой представляет усвоение лексико-грамматической сочетаемости слов. Поэтому для понимания слова и для правильного

употребления его в речи очень важно обращать внимание на сочетаемость лексических единиц. Часто лексическая сочетаемость тесно связана с семантикой компонентов словосочетания. Например, по-русски говорят: варить кофе, но кипятить молоко, воду. Особое место занимают несвободные словосочетания: про-известие впечатление, обмен опытом и др.

Кроме того, нормы сочетаемости слов в одном языке очень часто расходятся с нормами в другом языке. Поэтому в лексических и лексико-грамматических словосочетаниях могут встречаться такие моменты, которые не видны и не понятны учащимся. В результате этого эстонские студенты затрудняются в употреблении слов в словосочетаниях и допускают немало ошибок, перенося в русскую речь лексико-грамматические или лексические связи слов родного языка. В области лексико-грамматической сочетаемости ошибки допускаются прежде всего в случаях глагольного управления. В речи студентов-эстонцев можно услышать сочетания: отсутствовать из практикумов, жить от стипендии, заболеть в грипп, жаловаться от головной боли, ходить на лекциях, доверяю врача, он нуждается помощь, врачи помогают людей и др.

Интерференция в лексической сочетаемости состоит в том, что смысловой объем и сочетаемость слов в эстонском и русском языках обычно не совпадают, и порождение слов и словосочетаний производится по эстонским моделям. А такое перенесение типовой сочетаемости родного языка на русский приводит к нарушению нормы в русской речи учащихся. Приведем некоторые примеры неправильной сочетаемости слов в речи эстонских студентов: у врачей жизненный срок (вм. продолжительность жизни) короче, чем у других профессий; сидит у себя в приемном кабинете (вм. в приемной); работает с белым халатом (вм. в белом халате), защитные способности (вм. защитные силы); врач дает помощь (вм. оказывает помощь) и т.д.

Следует отметить, что причиной нарушения норм в словопотреблении и сочетаемости слов в русской речи эстонских учащихся все же являются и недостаточные знания семантики слов и тех связей, с которыми они должны выступать в словосочетаниях. Поэтому при введении новой лексики необходимо больше внимания уделять разъяснению новых слов, их значений, подавать не изолированную лексическую единицу, а естественные и типичные для этого слова словосочетания.

Наконец, все лексические единицы, в особенности те, в которых могут возникать ошибки, должны быть введены в устные тренировочные и коммуникативные упражнения, чтобы они запомнились, закрепились и употреблялись в активной речевой деятельности учащихся.

Что касается межъязыковых сопоставлений, то целью такого сопоставления должно стать выявление совпадений и расхождений, являющихся источником интерференционных ошибок.

Использованная литература

1. А.Ф. Колесникова. Проблемы обучения русской лексике. М., 1977.
2. О.Д. Митрофанова. Возможен ли единый учебник русского языка для специалистов-нефилологов?. - Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля. М., 1978.
3. В.И. Половникова. Отбор и организация лексического материала на продвинутом этапе обучения. - Интенсификация учебного процесса в практике преподавания русского языка и других предметов иностранным учащимся. Вып. 3. М., 1976.
4. Г.И. Рожкова. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. М., 1977.

НАУЧНАЯ ДИСКУССИЯ - ПОКАЗАТЕЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

К.П. Алликуметс

Тартуский государственный университет

В настоящее время в методике преподавания языков широкое признание получила точка зрения, согласно которой одним из важных факторов, способствующих интенсификации учебного процесса, является использование изучаемого языка в интересах будущей профессиональной деятельности студентов.

В структуре деятельности будущего специалиста исследователи Н.Персианова и Ю.Щербаков /3/ выделяют пять профессиональных умений: коммуникативные, гностические, конструктивные, проектировочные, организаторские. Выделение на первый план коммуникативных умений вполне оправдано, ибо отсутствие таковых ведет к снижению интенсивности коммуникации и избирательности в общении.

Формирование навыков коммуникации осуществляется при организации и проведении различных форм речевой деятельности, наиболее целесообразных с позиции приобщения студентов к их будущей профессиональной деятельности. Одно из важных мест среди этих форм отводится научной дискуссии.

Умение вести научную дискуссию стимулируется созданием ближней и дальней перспективы речевых действий. К первой относится участие студентов в работе студенческих научных обществ, аудирование лекций приглашенных лекторов по новейшим достижениям различных отраслей науки, ко второй - их будущая профессиональная деятельность, так как тенденция к увеличению научных конференций, симпозиумов и совещаний сохраняется. Все это свидетельствует о том, что формированию основных и специфических речевых умений, необходимых для ведения научной дискуссии, необходимо уделять должное внимание в процессе обучения русскому языку.

Научная дискуссия как основная цель любой конференции включает в себя следующие компоненты:

- а) открытие - подготовленный монолог-штамп;
- б) вступительное слово - подготовленный монолог с определенными речевыми клише;

в) изложение проблемы – подготовленный монолог-повествование с опорой на изученный материал;

г) обсуждение проблемы – рассуждение в форме подготовленного или неподготовленного монологического высказывания с изложением своей точки зрения; неподготовленные диалоги или монологи полемического характера;

д) заключение – неподготовленный монолог-резюме /Л/.

Нетрудно заметить, что обучение научной дискуссии во многом совпадает с целями обучения русскому языку студентов-филологов вообще. Программы высших учебных заведений предполагают формирование навыков аудирования, чтения всех видов, в том числе и реферативного, при котором преследуется цель извлечение основного содержания текста с предыдущим его воспроизведением в письменной форме. В отношении письменной формы речи стоит задача развития умения конспектировать, тезировать и реферировать тексты. Эти виды работ связаны с использованием извлеченной информации в учебно-речевой деятельности: сообщении, выступлении, докладе и т.д., т.е. в подготовленной монологической речи. И, наконец, при обучении говорению преследуется цель формирования навыков диалогической речи (умение общаться с собеседником, быстро реагировать на реплики, проявлять инициативу в беседе).

Главной частью дискуссии, формирующей навыки коммуникации, является обсуждение проблемы, которое предполагает выработку целого ряда умений. Их можно распределить в две группы.

К основным умениям, или умениям I группы, относятся следующие:

- а) умение сообщить что-нибудь или рассказать о чем-нибудь,
- б) умение описать что-нибудь,
- в) умение объяснить явление, факты....,
- г) умение сделать обзор,
- д) умение прокомментировать определенное явление,
- е) умение опровергнуть точку зрения собеседника.

Указанные сложные умения включают в себя ряд простых:

- а) умение задавать вопросы,
- б) умение сопоставлять и сравнивать факты,
- в) умение давать оценку событию,
- г) умение делать выводы и др.

К умениям второй группы относятся умения речевого этике-

та, отражающие нормы общения в социально-культурной, учебно-профессиональной, социально-бытовой и официально-деловой сфере, в частности:

- а) умение присоединиться к обсуждению, к высказываемой точке зрения;
- б) умение прервать разговор или изменить его направление;
- в) умение выразить просьбу, согласие, несогласие;
- г) умение отказаться в вежливой форме;
- д) умение установить контакт с собеседником, поддержать его внимание в ходе общения;
- е) умение выразить неодобрение, запрещение и т.д.

Целенаправленное формирование указанных умений является залогом проведения научной дискуссии на уровне, дающем студентам ощущение реального успеха в речевой деятельности. Эффективность итогового занятия, проводимого в виде научной дискуссии, определяется подготовительной работой, которая складывается из двух взаимосвязанных компонентов: а) обучения оформлению высказывания в зависимости от условий проведения дискуссии и б) накопления информации для содержательной стороны дискуссии.

Реализации промежуточных и конечных целей обучения участию в научной дискуссии способствуют учебники коммуникативного типа, а также научно-популярные статьи, рассчитанные на широкий круг читателей, включая и специалистов, и общественно-публицистические, реже научно-технические статьи. Изданное в нашей республике учебное пособие по формированию навыков коммуникации "Язык... Ситуации... Общение..." предусматривает формирование навыков устной и письменной коммуникации посредством решения коммуникативных задач в тех сферах речевого общения, которые являются общими для специалистов разного профиля. Каждый из девяти циклов пособия имеет свою внутреннюю структуру, определяемую последовательной подготовительной работой для проведения итогового занятия - конференции, диспута и т.д. В дальнейшем для иллюстрации сказанного мы будем опираться на материалы цикла "Охранять природу - значит охранять родину".

Набор лексических единиц для подготовки к дискуссии и речевые действия, необходимые для реализации поставленных коммуникативных задач, определяются темой конференции и специальностью ее участников. Так, например, лексические единицы можно разделить на три группы:

а) слова и словосочетания, общие для всех конференций и любых специальностей: пленарное заседание, работа в секциях, обсуждение в кулуарах, прения по докладу, соблюдать регламент и др.; для "роли" председателя: разрешите открыть наше заседание, на повестке дня у нас сегодня..., есть ли добавления или возражения по повестке...? слово предоставляется докладчику... кто желает выступить..., в заключение разрешите поблагодарить докладчика за (содержательный доклад)... Для "роли" докладчика: тема моего доклада... предмет нашего рассмотрения... я попытаюсь коснуться и вопроса о том... позвольте перейти к выводам... в заключение мне хочется подчеркнуть, что доклад не претендует на исчерпывающее освещение вопроса. Для "роли" оппонента: я позволю себе задать докладчику такой вопрос... мне интересно было бы услышать о том, как... я не совсем понял, что вы имеете в виду, когда говорите..., чем вы можете объяснить ваше положение о том, что...*

б) слова и выражения, специфические для тематики проводимой конференции и данной специальности: например, охрана окружающей среды, загрязнение атмосферы, вредные выбросы в атмосферу, предписывать строгие правила, сточные воды, экологическое воспитание; для специальности "врач" будут актуальными следующие словосочетания: воздействие шума на организм, болезненные спазмы пищеварительного тракта, потеря аппетита и бессонница, расстройство психики и др.;

в) третью группу лексических единиц, подлежащих отработке, составляют слова речевого этикета, оформляющие обращение к собеседнику в зависимости от степени знакомства с ним (в эстонской аудитории этой теме следует уделить особое внимание, т.к. свойственное русскому речевому поведению обращение к собеседнику по имени-отчеству требует известных навыков), выражение согласия и несогласия в зависимости от различных условий (ср.: Нет, ты совершенно неправ. - Я позволю себе не согласиться с вами. Или же: У меня не сложилось ясного представления о том... - Откровенно говоря, я ничего не понял), а также выражения подтверждения, опровержения и т.д. В эту же группу входят вводные слова и словосочетания, выражающие уверенность или сомнение, а также конструкции, выступающие в роли связующих элементов в высказывании, как, например:

* Более подробный перечень подобных словосочетаний приведен в сб.: Пособие по развитию навыков монологической речи. М., 1977, с. 218.

а) слова для выражения ступени в последовательном развитии мысли: вначале, прежде всего, затем и т.д.; причинных, условных, следственных отношений: тогда, поэтому, вследствие того, что...;

б) союзы для выражения отношений несоответствия: однако, но...

Одним из аспектов обучения оформлению высказывания является формирование точного понимания соотношенности языковых явлений с тем или иным стилем речи. В учебном пособии с этой целью приведены задания следующего типа: "Ознакомьтесь с образцами публицистического, разговорного и делового стилей речи и охарактеризуйте их по языковому оформлению; расскажите о воздействии смога в кругу друзей, школьнику 2 класса и выступите с этой проблемой на конференции; опираясь на информацию, полученную из интервью, обсудите со своим другом тезисы или план выступления на конференции о воздействии шума на организм человека".

Большое значение для развития речи имеет соотношение между подготовленной и неподготовленной речью. Работа по построению развернутого подготовленного монологического высказывания предполагает задания трех серий, представленных в учебном пособии "Язык... Ситуации... Общение...".

Первая серия ставит перед студентами проблему, которая решается ими с помощью информации, полученной от преподавателя или из учебного пособия: восстановите текст по логико-синтаксической схеме, найдите слова-скрепы и объясните их функцию в предложениях (или во сверхфразовом единстве), запишите сжатый вариант текста в его логической последовательности. Вторая серия заданий предполагает применение уже известного способа решения проблемы в новой ситуации, при новом сочетании известного и неизвестного. Например, выделите основную информацию текста, сделайте заключение по материалу текста, сформулируйте к каждому ответу дополнительные вопросы и т.д. Третья серия заданий выполняется путем развития идеи, предположения, гипотезы. В ходе выполнения этих заданий не только формируются умения монологической речи, но и развивается воображение, догадка. В указанном пособии заданиям этой серии предпосланы следующие установки: предположите, о чем может идти речь в тексте, озаглавленном "Смог наступает на город"; попробуйте предсказать, как изменится в городах будущего быт; как Вы представляете себе эволюцию

Транспортных средств в будущем и др.

Таким образом, промежуточными звеньями между текстами учебного пособия и статьями, с одной стороны, и докладом или выступлением студента на конференции – с другой, являются виды работы, которые связаны с обучением реферированию. Этот аспект работы по развитию речевой деятельности складывается из трех компонентов: тезирования, т.е. умения выделить и кратко изложить основные положения статьи; аннотирования – умения кратко передать содержание статьи с элементами анализа; рецензирования, т.е. умения составить отзыв, дать аргументированное суждение по поводу прочитанного материала. Реферирование статей предполагает активную мыслительную деятельность студента и осознание им познавательной стороны учебного материала.

Постановка и решение проблемных ситуаций и мыслительных задач рассматривается в методике как перспективный путь организации учебного материала. "Опора на мыслительную деятельность учащихся-нефилологов заставляет по-иному решать многие вопросы презентации учебного материала, использования средств зрительной и слуховой наглядности и т.п. Специалист точных или естественных наук подходит к языку как учебному предмету, опираясь на параметры своего научного знания" /2/. Нельзя не согласиться с О.Д. Митрофановой и в том, что при обучении языку необходимо учитывать смысл, мотив, эмоции, т.е. все то, без чего немислима живая человеческая речь /2/ (подчеркнуто нами – К.А.). Учет всех этих компонентов обеспечивает постоянную внутреннюю активность всех студентов, их готовность к речевому поступку, к включению в процесс общения, другими словами, у студента появляется необходимость совершения речевого поступка, связанного с его внутренними (личными) потребностями. При подготовке к умению вести научную дискуссию эти качества студента являются определяющими.

научная дискуссия как итоговая цель одного или нескольких циклов методически целесообразна: она приближает учебную деятельность к реальной, преодолевает противоречие между содержанием речевого материала и внутренним отношением студентов к обсуждаемому материалу. Для повышения заинтересованности студентов в обсуждении проблем, поднятых в ходе научной дискуссии, эффективно проводить межгрупповые конференции, объединяющие представителей разных специальностей (правомерно участие студентов-медиков, биологов и журналистов в конфе-

ренции на тему: "Природа и цивилизация", предложенная в учебном пособии "Язык... Ситуации... Общение..."). Можно отметить, что чем пестрее профессиональный состав участников дискуссии, тем интереснее она проходит, так как эта среда, создавая естественность коммуникации, формирует чувство адресата.

Научная дискуссия, являясь своего рода синтезом обеих форм устной речи (монологической и диалогической), имеет и еще одну особенность: она совмещает в себе определенные параметры устной и письменной речи, что создает возможность для стимулирования речевой деятельности.

Обучение активному речевому поведению в рамках научной дискуссии не только повышает уровень речевых умений в области русского языка, но и оказывает положительное влияние на развитие коммуникативных умений в родном языке, что, несомненно, способствует развитию культуры мышления.

Использованная литература

1. Л. Жукова. Формирование навыков активной коммуникации при работе над текстами по специальности со студентами старших курсов. - В сб.: Тезисы докладов и сообщений Международного симпозиума. Баку, 1977, с. 260-261.
2. О. Д. Митрофанова. Язык специальности - внеязыковая компетенция учащихся - роль преподавателя. - В сб.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1979, с. 228.
3. Н. Персианова, Ю. Шербаков. Обучение студентов-иностранцев профессиональному общению. - В сб.: Международный симпозиум "Язык и специальность". Баку, 1977, с. 263-264.

ОБУЧЕНИЕ РЕФЕРИРОВАНИЮ СТУДЕНТОВ ЭСТОНСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОСТИ

О.В. Чумаченко

Таллинский педагогический институт им. Эд.Вильде

Студенты эстонских вузов должны уметь читать литературу по специальности на русском языке. Поэтому на занятиях по практическому русскому языку необходимо должное внимание уделять формированию у них умений воспринимать и перерабатывать информацию специальных текстов (монографий, статей). Одним из видов работы по выработке указанных умений является составление студентами реферата на основе нескольких статей.

В настоящей статье мы рассмотрим вопросы, связанные с организацией работы над реферированием на отделении начального обучения ТПедИ им. Э.Вильде.

Специфика работы на этом отделении, как и на других, проявляется в подборе определенных текстов, связанных с будущей специальностью студентов. Так, студентов - будущих учителей начальных классов - мы учим реферировать на основе следующих педагогических статей:

1. В.Юркевич. "Умственная лень: причины",
2. А.Осницкий. "Лень и трудолюбие",
3. В.Безденежных. "Отличник и отстающий",
4. Л.Славина. "Помогает игра".

На вступительном занятии проводится беседа о целях реферирования, о структуре и оформлении реферата. Прежде всего следует дать определение реферата. В качестве одного из них можно предложить определение, данное Н.Д.Зориной: "Реферирование представляет собой краткое изложение содержания источника информации с указанием на характер, методику и результаты исследования" /1/. Дается общая схема реферата:

1. Вступление (где, когда опубликована статья; автор, чему посвящена).
2. Основные вопросы, о которых говорится в статье.
3. Анализ самых важных вопросов и выражение своего мнения.
4. Вывод.

Следует учитывать, что реферат может быть объективным (с учетом подхода автора источника) и субъективным (с учетом

подхода автора реферата) /2/. Студентов следует учить и тому, и другому видам реферата, так как в процессе работы они должны уметь пользоваться каждым из них.

Для формирования навыков и умений в области реферирования необходимо проведение подготовительных упражнений: упражнений на восприятие и переработку (подготовительные речевые умения) информации и упражнений для языкового оформления речевого произведения. В.Гюнбер и Л.Вайсбурд предлагают для обучения реферированию следующие упражнения:

1. Ознакомительное чтение с целью восприятия общего смысла источника.
2. Более внимательное чтение с целью точного понимания читаемого отрывка, заключающего в себе наиболее важную информацию.
3. Смысловой анализ текста с целью определения наиболее важной и второстепенной информации.
4. Разработка схемы реферата.
5. Языковая обработка и изложение (письменный реферат) /3,4/.

В качестве упражнений для языкового оформления рекомендуются: приведение текста к стандартному виду, передача мыслей разными языковыми средствами.

Перейдем к рассмотрению конкретной работы по написанию реферата. Перед студентами ставятся частные цели, подчиненные основной, и частные установки, при помощи которых реализуются частные цели. Под частными установками мы понимаем те задания, которые способствуют выполнению частной цели.

Первая частная цель: Выяснить основные мысли автора и проблеме статьи "Умственная лень: причины".

Частные установки: I. Прочитать текст с целью раскрытия смысла названия статьи, чему посвящена, в связи с чем написана. Записать вступление.

Синтаксические структуры: Статья напечатана **ГДЕ? КОГДА?**
Статья опубликована

Автор рассматривает...

Автор исследует... **ЧТО?**

Автор анализирует...

Автор ставит вопрос о том, что...

Автор останавливается на вопросе..

Автор касается (чего?)

Автор выясняет причины (чего?)

В статье рассматривается (что?)

Статья посвящена (чему?)

2. Прочитать текст с целью извлечения основной информации.
3. Ответить на вопросы преподавателя по основному содержанию статьи.
4. Разбить текст на части и сформулировать мысли автора статьи, используя следующие структуры:

Автор указывает (на что?)
доказывает (что?)
считает, что...
утверждает, что...
обращает внимание (на что?)
исследует (что?)
отмечает (что?)
выделяет (что?)
подчеркивает, что...
характеризует...
классифицирует...
акцентирует внимание (на чем?)
сосредотачивает внимание (на чем?)
уделяет внимание (чему?)

5. Найти основные и второстепенные мысли автора. Основные мысли обобщить и сформулировать в одном предложении. Сформулировать второстепенные мысли (уточняющие, дополняющие, детализирующие, определяющие), используя структуры типа:

Кроме того		затрагивает...
Еще	автор	упоминает (о чем?)
Также		останавливается на вопросе... касается (чего?) замечает (что?).

6. Сформулировать обобщающую мысль автора в форме основной проблемы, а все остальные мысли в форме подпроблем.

Примерный перечень структур для формулировки проблем:

Взаимосвязь (чего? с чем?)
Связь (чего? с чем?)
Зависимость (чего? от чего?)
Влияние (чего? на что?)
Отношение (чего? к чему?)
Предпосылки (чего? для чего?)
Причины (чего? в чем?)

Место (чего? в чем?)

Значение (чего? для чего?)

и т.д.

В результате проделанной работы студенты должны записать основные вопросы, о которых говорится в статье, с кратким их раскрытием.

Вторая частная цель: Сравнить решение проблемы авторами четырех статей.

Частные установки:

1. Прочитать остальные три текста с целью извлечения основной информации и второстепенной.
2. Найти мысли автора статьи "Лень и трудолюбие" по проблеме, поставленной в статье "Умственная лень: причины". Оформить их в соответствии с синтаксическими структурами (частная цель № I, пункт 4).
3. Найти мысли автора статьи "Отличник и отстающий" по обсуждаемой проблеме и записать их.
4. Найти мысли автора статьи "Помогает игра" по проблеме первой статьи.
5. Изложить решение проблемы каждым автором в отдельности.

В итоге студенты должны записать мысли автора (по каждой статье отдельно) по поднятой проблеме.

Третья частная цель: Высказать свое отношение к проблеме.

Частные установки:

1. Выразить свое согласие или несогласие с мнениями авторов по проблеме.

Синтаксические структуры: Я думаю, что ...

Я считаю, что...

Мне кажется, что....

Полностью согласен (согласна) с автором в том, что....

Трудно согласиться с автором в том, что....

В целом можно согласиться с автором в том, что....

В целом можно согласиться с мнением автора, однако....

Я полагаю, что....

Мне (не) нравится, что....

2. Обосновать свое согласие, несогласие, используя структуры:

Я считаю так потому, что...

Я думаю так потому, что...

Мне кажется так потому, что...

Точка зрения автора вызывает сомнение, потому что...

Стоит добавить, что...

Хотелось бы отметить, что...

После такой работы студентам предлагается обобщить сведения, полученные по каждой статье. Для этого можно предложить следующие задания:

1. Написать вступление будущего реферата по схеме:

- а) дать исходные данные (названия статей, где напечатаны, в каком году);
- б) сообщить сведения об авторах (фамилия, специальность, ученое звание);
- в) выяснить смысл названия статей, чему посвящены, в связи с чем написаны.

2. Перечислить основные вопросы (проблемы, положения), о которых говорится в статьях.

3. Проанализировать самые важные по мнению автора реферата вопросы:

- а) обосновать важность выбранных вопросов;
- б) передать, что по этим вопросам думают авторы;
- в) выразить свое мнение по поводу суждений авторов.

4. Сделать общий вывод о значении статей.

Структуры:

делает вывод

приходит к выводу

подводит итоги

обобщает

АВТОР

можно сделать вывод

мы можем подвести итог

я пришел (пришла) к выводу

подведем итоги

подытожим

САМ РЕФЕРИ-
РУЮЩИЙ

Для оформления своих выводов студенты должны уметь использовать следующие вводные слова: итак, таким образом, следовательно, наконец, на мой взгляд, по-моему, прежде всего, и т.д.

Думается, что в результате проделанной работы основные части реферата будут готовы. Теперь следует соединить их в связный текст. Приведем структуры, которые можно для этого использовать.

I. Переход от вступления к перечислению основных вопросов статьи:

В этой	статье	автор	ставит	ряд	важных	вопросов
В данной	работе	товарищ	поднимает	два	интересных	проблем
В предлагаемой	исследовании	психолог педагог	рассматривает	три	актуальных	
В рецензируемой		ученый академик советский известный знаменитый выдающийся	выдвигает	многое не сколько	следующих спорных волнующих	

2. Переход от перечисления к анализу некоторых вопросов:

а) одним из самых существенных (важных, актуальных, волнующих, интересных) вопросов, по моему мнению, является вопрос...

на мой взгляд

как мне кажется

как мне представляется

как мне думается

б) среди перечисленных вопросов наиболее интересным, по моему, является вопрос...

в) Я хочу остановиться

Хотелось бы остановиться

Можно остановиться

НА ЧЕМ?

3. Переход от анализа вопросов к общему выводу:

В заключении можно сказать, что...

На основании анализа содержания статьи (статей) можно сделать следующие выводы...

Таким образом, можно сказать, что...

Итак, мы видим, что... /5/.

При проверке и оценке составленного студентами реферата учитываются следующие моменты: количество и качество выделенной информации; последовательность, логичность изложения; языковая правильность.

Использованная литература:

1. Зорина Н.Д. Преобразование текста оригинала в связный текст аннотации или реферата на старших курсах неязыкового вуза. - В кн.: Методика преподавания иностранных языков в вузе. М., 1972, т. 2, ч. I.
2. Абрамова Л.А. К вопросу об обучении составлению резюме-аннотации и реферата на II курсе языкового вуза. - В кн.: Научно-методическая конференция "Лингвopsихологические проблемы обоснования методики преподавания иностранных языков в высшей школе". Тезисы докладов. М., 1971.
3. Гюнбер В. Реферирование иноязычных источников информации и его методика. - В кн.: Методические заметки по вопросам преподавания иностранных языков в вузе. М., 1970, вып. 6.
4. Вайсбург Л.М. Реферирование как форма работы над публицистическими и научно-популярными текстами. - Иностранные языки в школе, 1975, № 5.
5. Фелотова З.А. Реферирование научной статьи как аспект работы по русскому языку. - Русский язык за рубежом, 1980, № 6.

АНАЛИЗ РЕЧЕВЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ

И. Тийтс

Тартуский государственный университет

Коммуникативная направленность обучения русскому языку как языку межнационального общения предполагает прежде всего формирование умения общаться. В связи с этим многими методистами отмечается важность приближения условий обучения к условиям реальной коммуникации /8/, необходимость организации процесса обучения речи как модели процесса коммуникации /6/, а также максимального приближения учебного материала к профессиональным интересам обучающихся /5/.

Как известно, даже "знание родного языка никогда не бывает абсолютным, но тем более нелепо полагать, что иностранный язык может или должен быть освоен в совершенстве" /9/. Следовательно, и система обучения иностранному языку лишь тогда может быть рациональной и эффективной, если она ставит перед собой вполне конкретные и ограниченные задачи по овладению теми участками системы знаков и коммуникации, которые необходимы для общения в определенной, заранее установленной сфере /9/. Это же отмечает и М.Н.Вятютнев. Он считает, что нельзя научить коммуникации, общению в целом, но можно сформировать коммуникативную компетенцию, учтя индивидуальные особенности каждого во владении изучаемым языком /2/.

Характер речевых потребностей различных людей зависит от их профессии /3/, общественных взаимосвязей, возраста, увлечений и многих других факторов. "Как известно, нет двух людей с одинаковой коммуникативной компетенцией: отличаются сферы общения, количество речевых действий и формы их выражения" /2/. Это же утверждает и В.А.Аврорин, отмечая, что "... в различных сферах жизни одного и того же общества языковая ситуация может не совпадать" /1/. Именно поэтому в современной методике преподавания русского языка как неродного все большее значение приобретает учет социологических и социолингвистических факторов.

Одной из задач методики обучения является изучение особенностей функционирования русского языка специалистов раз-

личного профиля в различных сферах общения. Э.П.Шубин подчеркивает, что "если обучение иностранному языку не включает обучаемого в какую-либо конкретную сферу общения на иностранном языке, то и общеобразовательное значение такого образования равно нулю" /9/. Учет речевых потребностей и сфер речевого общения специалистов разных профессий в целях оптимизации учебного процесса содействует наиболее полному решению основных методологических проблем обучения русскому языку в условиях кратких сроков и ограниченного количества часов /см. 3/.

В данной статье мы остановимся на анализе речевых потребностей учителей г.Тарту и Тартуского района. Настоящая работа входит в комплексное исследование, проводимой кафедрой методики русского языка ТГУ.

Цели работы были следующие:

- 1) определить круг реальных сфер коммуникации учителей эстонской национальности школ г.Тарту и Тартуского района;
- 2) выявить главные сферы устного язычного общения;
- 3) проанализировать особенности речевого общения учителей.

Для реализации поставленных целей использовались следующие методы исследования:

- 1) анализ педагогической, психологической, лингвистической, психолингвистической и методической литературы;
- 2) письменный опрос учителей;
- 3) свободная беседа с анкетирруемыми.

Для выведения статистических единиц интересующих нас показателей и частотности исследуемых явлений данные анкетирования были обработаны на ЭВМ.

Следует сразу же заметить, что среди авторов отсутствует единство взглядов относительно сфер общения, а также на номенклатуру сфер, свойственных тому или иному языковому коллективу.

Мы исходим из понимания сферы как некоторой совокупности однородных коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого стимула индивида, отношений между коммуникантами и обстановки общения /8/.

Исходя из исследуемых речевых потребностей конкретного контингента, мы предполагаем, что целесообразным является изучение речевых потребностей по следующей, нами составленной классификации сфер:

- 1) социально-бытовая сфера;
- 2) семейная сфера;
- 3) профессиональная сфера;
- 4) социально-культурная сфера;
- 5) сфера общественной деятельности.

В условиях данной языковой среды, смешанного типа двуязычия, общение педагогов с лицами русской национальности может происходить в основном в рамках данных сфер.

Исходя из целей работы, мы предполагаем также выявить:

- номенклатуру речевых потребностей учителей;
- удельный вес отдельных сфер в речевом общении учителей;
- удельный вес отдельных видов речевой деятельности и их соотношение в рамках той или иной сферы общения;
- основные схемы коммуникации.

В рабочей гипотезе мы предполагали, что:

- 1) номенклатура речевого общения педагогов весьма широка. Она может зависеть от многих факторов, таких, например, как:
 - уровень образования (высшее, средне-специальное, среднее);
 - характер выполняемой общественной работы;
 - интересы, увлечения и т.д.;
- 2) номенклатура отдельных сфер речевого общения, а также номенклатура отдельных видов речевых действий в рамках той или иной сферы общения неодинаковы, вариативны.

Так как все будущие учителя в дальнейшем будут выполнять три основные функции: обучающую, воспитательную и просветительскую, то можно предположить, что независимо от того, на каком факультете обучается будущий педагог, его необходимо обучать всем видам речевой деятельности, предварительно изучив потребности педагогов в различных видах речевой деятельности в тех или иных сферах общения.

Анализ речевых потребностей педагогов

Говорение

При выявлении преобладающих сфер и ситуаций говорения нами был предложен перечень предполагаемых видов речевых контактов, состоящий из 26 вариантов.

По данным конкретного исследования можно сделать вывод, что педагогам чаще всего приходится общаться на экскурсиях, в командировках, в гостинице, с продавцами в магазинах, на почте и на улице (приходится давать различные справки турис-

там или получать самим на экскурсиях и т.д.). Интенсивнее всего педагоги общаются за пределами республики в сфере обслуживания, то есть в социально-бытовой сфере. Отношения между коммуникантами имеют официально-деловой характер. Содержание и тема речевых контактов определяются необходимостью удовлетворения повседневно-бытовых потребностей в этой сфере. Для коммуникации в данной сфере необходимо прежде всего знание речевого этикета, умение запросить и дать необходимую информацию, к тому же желательно знание страноведческих реалий.

Наиболее регулярным бывает общение в семейной сфере. Здесь можно говорить о появлении речевой особенности, которая формируется под влиянием речевого общения /7/. Но количество педагогов, которые имеют возможность общаться на русском языке в семейной сфере, невелико.

Общение с коллегами, друзьями, соседями, товарищами по хобби также бывает регулярным.

Общение с коллегами за пределами республики, общение на научных конференциях, на курсах повышения квалификации, на семинарах, при организации общественных мероприятий носит характер относительной регулярности. Здесь общение в основном происходит в профессионально-трудовой сфере и в сфере общественной деятельности. В профессиональной сфере отношения между коммуникантами носят, как правило, официальный характер. Вид коммуникации "коллега с коллегой" предполагает знание терминов, умение объясняться на темы, связанные со специальностью. Также необходимы здесь навыки конспектирования, аннотирования и реферирования научной литературы и прослушанных лекций.

Довольно редко общаются учителя на русском языке с администрацией школы, гороно, районо, с родителями учащихся.

Итак, анализ показывает, что чаще всего педагогам приходится контактировать в социально-бытовой сфере общения. Для общения в данной сфере необходимо развивать навыки скорой реакции на речевые стимулы и умение спонтанно порождать речь.

Особое внимание следует уделить и обучению навыкам общения в профессионально-трудовой и социально-культурной сферах. Именно эти сферы являются основными сферами говорения учителей.

Анализ схем коммуникации позволил выделить основные коммуникативные роли педагогов:

педагог	и	коллега
педагог	и	аудитория педагогов

педагог и работник сферы обслуживания
педагог и друг
педагог и товарищ по хобби
педагог и родственник

Аудирование

Русскую речь педагоги аудируют наиболее интенсивно при просмотре фильмов.

Так как учителя часто бывают на различных экскурсиях, то им нередко приходится воспринимать речь экскурсовода на слух. Данные опроса показывают, что здесь многие учителя, к сожалению, встречаются с трудностями.

Учителям эстонских школ редко приходится слушать доклады на русском языке, в основном только за пределами республики, на курсах повышения квалификации, на научных конференциях и т.д.

Радиопередачи не пользуются особой популярностью.

Программу Центрального телевидения смотрит большинство учителей. Как и следовало ожидать, программа "Время" является наиболее популярной. Также большой популярностью пользуются те передачи, подобных которым не показывает Эстонское телевидение. "Голубой огонек", "В мире животных", "Клуб кинопутешествий", спортивные, литературные передачи, передачи для детей, постановки театра популярны среди всех педагогов, независимо от того, какой предмет они преподают. Эти передачи построены на интересном, познавательном материале, содержат всегда новую информацию, интересно оформлены и преподнесены.

В результате анализа можно сделать вывод, что основными источниками аудирования для учителей являются фильмы, телевизионные передачи, пояснения экскурсоводов, радиопередачи, доклады.

Основные коммуникативные роли педагога здесь следующие:

автор звукового текста (фильмы, телепередачи)	и	учитель (зритель)
автор звукового текста (радиопередачи)	и	учитель (слушатель)
докладчик	и	учитель (слушатель)

Аудирование у педагога осуществляется в основном в двух сферах: социально-культурной и профессионально-трудовой.

Такие источники аудирования, как телевизионные передачи, фильмы, радиопередачи, речь экскурсоводов, оказывают не только эмоциональное воздействие, но и дают богатую информацию, которую учителя могут использовать в своей профессиональной деятельности. Полученная информация из указанных источников аудирования применяется и в профессионально-трудовой, и в социально-культурной сферах.

Также необходимо студентов, будущих учителей, обучать аудированию научных текстов по специальности, так как им в дальнейшем придется с этим непосредственно сталкиваться.

Чтение

Потребности педагогов в чтении существуют в основном в трех сферах:

- профессионально-трудовой,
- социально-культурной,
- социально-бытовой.

Почти все учителя читают литературу и периодику по специальности. Особенно популярны такие журналы, как "Иностранные языки в школе", "Биология в школе", "География в школе", "Химия в школе", "Математика в школе", "Квант" и многие другие. Многие учителя читают научно-популярную и художественную литературу на русском языке, а также журналы и газеты. Информация, полученная при чтении научно-популярной литературы, может быть использована как в профессионально-трудовой сфере (передача полученной информации учащимся и коллегам), так и в социально-культурной сфере (при беседе с друзьями - обмен информацией и мыслями по поводу прочитанного). Редко приходится читать учителям официальные письма.

Из источников социально-бытовой сферы педагогам приходится наиболее часто читать туристические путеводители, различные инструкции и бланки.

Заметим, что О.Д.Митрофанова основную задачу в обучении видит в том, чтобы развивать у обучающихся "навыки изучающего и поискового чтения, навыки беглого чтения про себя, навыки аннотирования и реферирования научной литературы", счи-

тая при этом, что "... с точки зрения будущего специалиста важным является умение свободно пользоваться литературой на русском языке", и необходимо "чтобы специалисты-нефилологи владели русским языком в такой степени, чтобы они были в состоянии не только читать научно-техническую литературу, но и общаться на темы, связанные со специальностью, ежедневной работой и бытом" /5/.

Письмо

Как показало исследование, потребности в этом виде речевой деятельности самые низкие.

Чаще всего учителям приходится:

- писать личные и официальные письма,
- заполнять документы в связи с общественными поручениями,
- писать заявления,
- заполнять заказы на школьные принадлежности, книги, журналы и т.д.,
- заполнять анкеты перед туристической поездкой,
- заполнять почтовые бланки.

Другие формы письменных работ выполняются учителями намного реже, но несмотря на это, учитель, кроме вышеперечисленных форм работ, должен уметь писать /составлять доклады, рефераты, конспекты, характеристики, отчетную документацию, приглашения, благодарности.

Анализ практического материала позволяет нам сделать некоторые выводы относительно курса русского языка для будущих педагогов в вузе. При обучении русскому языку необходимо учитывать:

- основные сферы общения педагогов,
- типичные ситуации общения педагогов в тех или иных сферах общения,
- основные коммуникативные роли педагогов по сферам и ситуациям общения.

Необходимо обратить внимание на:

- формирование навыков говорения в рамках социально-бытовой, профессионально-трудовой и социально-культурной сфер общения,
- формирование навыков аудирования профессионально-трудовой и социально-культурной сфер общения,
- формирование навыков чтения в профессионально-трудовой и со-

- циально-культурной сферах общения,
- формирование навыков письма в социально-бытовой, социально-культурной и профессионально-трудовой сферах.

Как известно, в каждой сфере действует как бы свой микроязык, состоящий из определенных конкретных речевых действий. Выяснение номенклатуры речевых действий отдельно по сферам и является дальнейшей задачей исследования.

Использованная литература

1. Аврокин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.
2. Вятровичев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. - В сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1976.
3. Метса А.А. Что дает анализ сфер коммуникации. - РЯЗР, 1980, № 6.
4. Митрофанова О.Д. Язык специальности - внеязыковая компетенция учащихся - роль преподавателя. - В сб.: Теория и практика преподавания русского языка и литературы. Роль преподавателя в процессе обучения. Доклады советской делегации на IV Конгрессе МАПРЯЛ.М., 1979.
5. Митрофанова О.Д., Бонев М., Сотак М. Соотношение целей языкового материала и методов обучения русскому языку студентов-нефилологов. - В сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. Доклады советской делегации. М., 1976.
6. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. М., 1977.
7. Скалкин В.С. Сферы устного язычного общения и обучение речи. - РЯЗР, 1973, № 4.
8. Сосенко Э.Ю. Коммуникативные подготовительные упражнения. М., 1979.
9. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М., 1963.

ОПЫТ АНАЛИЗА УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ I КУРСА ТГУ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

С.Б. Мельцер

Тартуский государственный университет

Вопрос о роли преподавателя в учебно-воспитательном процессе является одним из центральных для науки о методах и формах преподавания русского языка как неродного.

На IV конгрессе МАПРЯда тема о роли преподавателя в процессе обучения звучала как ведущая. Это объясняется тем, что коммуникативная направленность процесса обучения русскому языку предъявляет исключительно высокие требования и к преподавателю. Вполне естественным и закономерным представляется интерес ученых-методистов к формированию у будущего учителя профессиональных навыков и умений педагогического общения. "Очень остро стоящий сейчас вопрос о том, как обеспечить высокую профессионально-педагогическую квалификацию преподавателей русского языка как иностранного, не может быть решен в отрыве от более общей проблемы обучения педагогическому общению" /5, 55/.

Отмечая главенствующее место преподавателя, докладчики предлагают пути управления формированием профессиональных качеств и педагогических умений будущих преподавателей.

Б. Есаджанян, указывая в своем докладе на необходимость повышения уровня профессиональной подготовки преподавателя, говорит о необходимости профессионализации основных дисциплин специальных циклов, о том, что наряду с коммуникативной целью при обучении филологов должна существовать дополнительная цель - воспитание профессионального отношения к русскому языку как объекту будущей деятельности (эту же мысль высказывали Н. Лебанова, И. Слесарева /8, 44I/.

Л. Векилова подчеркивает роль ситуативной учебной игры как определенным образом регламентированного комплекса профессионально направленных ситуативных упражнений, приближающих студентов к пониманию психологической системы "учитель-ученик" /8, 383/.

Структура профессиональной деятельности учителя, по Н.В. Кузьминой, состоит из профессиональных умений в конструктивной, организаторской и коммуникативной областях. Этой же точки зрения придерживается А.А. Леонтьев, уделяя особое внимание коммуникативной деятельности педагога. А.А. Леонтьев, подвергая анализу психологические предпосылки обучения педагогическому общению, связывает последнее с вопросом о повышении профессиональной квалификации преподавателей-русистов. Подразделяя коммуникативные умения преподавателей на умение социальной перцепции, умение интерпретации внешних признаков поведения, умение "самоподачи" в общении, оптимальной организации речевого общения, умение речевого и неречевого контакта, относя сюда же управление поведением и гностические умения, А.А. Леонтьев указывает на необходимость формирования указанных умений и в профессиональной деятельности педагога, и частично вне ее, для чего нужно создавать соответствующие учебные программы и пособия, и предлагает ряд специализированных методов для целенаправленного развития педагогических умений.

В данной статье делается попытка изложить результаты исследования некоторых профессиональных качеств у филологов-русистов I курса Тартуского государственного университета, будущих преподавателей русского языка как неродного. Исследование проводилось в виде письменного опроса, целью которого было: выявить мотивы выбора отделения русского языка и степень готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Всего было опрошено 74 человека: 30 студентов из эстонской и 44 - из русской групп. Опрос был проведен перед началом учебного года для получения данных "в чистом виде", пока общение с однокурсниками или первые дни занятий не наложили отпечатка на ответы. Полученные сведения нельзя экстраполировать, но они имеют значение для дальнейшего исследования, которое будет проводиться со студентами этого же курса.

Контингент опрашиваемых можно охарактеризовать следующим образом: по уровню речевой подготовки, языковой компетенции состав эстонской группы довольно гетерогенен, что зависит от различного уровня преподавания русского языка в школе (из 30 опрошенных студентов группы I8 с интересом посещали уроки русского языка, 12 хотели бы получать от них больше); от интенсивности речевых контактов: из зоны с сильным русско-эстонскими языковыми контактами в группе занимается II чело-

век, из средней зоны - 8 человек, из слабой - II. Важным фактором является наличие члена семьи или родственников, говорящих по-русски. Спецклассы оканчивали 7 человек из 30: 3 студентов изучали русский язык по углубленной программе в школах города Тарту (2 - X средняя школа, I - II средняя школа), 3 - в Вильяндиской V средней школе, I - в IV средней школе Таллина.

Нашей задачей не является определение степени корреляции уровня языковой компетенции с социолингвистическими факторами. Нужно сказать, что разнородности состава студентов по языковой подготовке сопутствует разнородность контингента студентов по мотивации. Лишь 7 человек из эстонской группы (что составляет 23%) изъявляют твердое желание пойти в школу после окончания университета.

В русской группе вышеуказанный процент составляет большую цифру, 36% (16 студентов), помимо этого 12 человек желают работать преподавателями в русской школе.

Основными мотивами поступления для студентов, желающих овладеть специальностью преподавателя русского языка, являются: специальность филолога казалась интересной (3 в эстонской группе, 12 - в русской), возможность творчества (9 ответов из 28 в русской группе), любовь к детям, к молодежи (2 ответа в эстонской группе, 6 - в русской), подражание любимому учителю (2 ответа в эстонской группе), сознание общественной важности своего труда (1 ответ в русской группе). Важную роль играет отношение к урокам русского языка и литературы, сложившееся в школе.

При выделении основных и второстепенных проблем опроса автор статьи опирался на работу Н.В. Кузьминой "Очерки психологии труда учителя". Письменный опрос проводился по следующим проблемам: предлагалось обосновать мотивы поступления на отделение русской филологии, дать самооценку своим организаторским, дидактическим и коммуникативным способностям, назвать наиболее престижные в наши дни профессии, перечислить по степени их значимости 5 качеств, необходимых для профессии учителя, и 5 качеств, мешающих успешной педагогической деятельности, рассказать об опыте работы с детьми, если таковой имелся; некоторые из проблем дробились на более мелкие.

Любой вид человеческой деятельности имеет под собой основу, психологическую мотивацию. На вопрос о мотивах поступления ответ "потому, что специальность филолога казалась ин-

тересной" дали 15 человек из эстонской группы, причем 11 из них выдвинули этот мотив на первое место, и 37 человек из русской группы, 23 из них также поставили эту причину на первое место.¹ 12 человек из эстонской группы выбрали профессию из-за любви к детям, из-за желания работать с молодежью (для одного из 12-ти этот фактор оказался решающим). В русской группе эти данные составили соответственно 16 и 6 человек. 5 человек из эстонской группы и 1 человек из русской группы выделили мотив "обстоятельства сложились так, что другого выхода не было". Причину "из подражания или по рекомендации любимого учителя" указали как важнейшую 6 человек из эстонской группы; студенты, окончивавшие русские школы, называли ее только в числе второстепенных (8 человек). Из 44 опрошенных русской группы 29 человек, по данным исследования, привлекала на отделение русской филологии ТГУ возможность творчества, которую они отождествляют с возможностью заниматься наукой; в эстонской группе этот фактор оказался решающим для 2-х человек, всего на этот мотив указали 8 человек из эстонской группы.

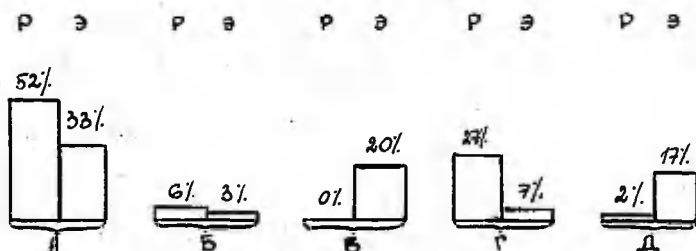
В числе названных был также мотив "возможность видеть результаты своего труда". Эту причину назвали в числе второстепенных 6 студентов из эстонской группы и 14 студентов из русской группы (один из четырнадцати назвал этот мотив решающим). На "сознание общественной важности своего труда" указал 1 человек из эстонской группы, поставив этот фактор на третье место, и 8 человек из русской группы (также в числе второстепенных).

Суммируя результаты ответов на первую часть опроса, выявляющую мотивы поступления на отделение русской филологии, можно сделать следующие выводы: 52% студентов русской группы и 33% студентов эстонской группы поставили на I место мотив "специальность филолога казалась интересной", признав эту причину определяющей. Следующим по значению мотивов в эстонской группе был мотив "из подражания или по рекомендации любимого учителя" (20% отвечающих поставили его на первое место); в русской группе никто не признал эту причину главной при выборе профессии. В русской группе на второе место по значимости был поставлен мотив "возможность творчества (научной работы)": 27% отвечающих указали на него как на ведущий

¹ В анкете было названо 10 возможных мотивов поступления, причем отсутствующий вариант ответа студенты могли внести сами. Предлагалось выбрать по степени их значимости 3 мотива.

(в эстонской группе - 7%). Далее следуют мотивы "нравится работа с детьми, молодежью" для русской группы: 6% ответов - и "так сложились обстоятельства" для эстонской группы: 17% ответов в русской группе - 2%.

Графически эти данные можно представить следующим образом:



где мотив А - специальность филолога казалась интересной;
 мотив Б - нравится работа с детьми, молодежью;
 мотив В - из подражания или по рекомендации любимого учителя;
 мотив Г - обстоятельства сложились так, что другого выхода не было;
 мотив Д - возможность творчества.

За 100% принято количество анкетированных в эстонской и русской группах в отдельности (русская группа - Р, эстонская группа - Э). Заштрихованная часть столбца схематично указывает, какой процент студентов поставил мотив (А, Б, В, Г, Д) на первое место.

Как показывает анализ, довольно многие студенты сознательно выбрали профессию филолога-учителя (большой процент опрошенных в русской группе, меньший - в эстонской). Необходимо поиски путей для усиления этой сознательной мотивации, нужно сделать все, чтобы интерес к специальности филолога перерос в интерес к профессиональной деятельности учителя русского языка, чтобы сохранить положительную мотивацию.

"Так как сегодняшняя, а тем более завтрашняя, школа ждет от вузов таких специалистов, которые с максимальной быстротой прошли бы период адаптации и стали бы работать с полной отдачей, исключительно важным является анализ факторов, содействующих целенаправленному формированию профессиональной ориентации и мотивационной активности студентов в процессе учебной и воспитательной деятельности" /7, с. 6/.

В одном из разделов анкеты студентам было предложено

оценить свои организаторские, коммуникативные и дидактические способности. Результаты этой части опроса оказались следующими: свои организаторские способности оценили как вполне хорошие 3 человека из эстонской группы и 12 человек из русской группы; как достаточные для установления контактов с детьми – соответственно 27 и 30 студентов; усомнились в наличии у себя организаторских способностей два человека из русской группы. Коммуникативные способности были оценены следующим образом: "вполне хорошие" – 3 человека в эстонской группе и 15 человек в русской группе; "достаточные для установления контактов с детьми" – соответственно 26 и 29 человек.

Если принять количество опрошиваемых в эстонской группе за 100% и количество опрошиваемых в русской группе – за 100%, то можно составить следующую таблицу:

Градация способностей по оценочной шкале	Самооценка организат.коммуник. способн. в эст.гр.		Самооценка организат.коммуник. способн. в рус.гр.	
	эст.	рус.	эст.	рус.
вполне хорошие	10%	10%	28%	34%
достаточные для работы с детьми	90%	87%	68%	66%
сомневался в наличии у себя таких способностей	0%	3%	4%	0%

Свои дидактические способности студенты оценили следующим образом:

	ЭСТ.ГРУППА	РУС.ГРУППА
Хочу работать учителем и уверен в том, что у меня есть педагогич. способности	2 чел.(7%)	7 чел.(17%)
Хочу работать учителем, но не уверен в том, что у меня есть педагог. способности	7 чел.(23%)	20 чел.(43%)
Не хочу работать учителем, но буду стараться выработать у себя педагогические способн.	15 чел.(50%)	9 чел.(21%)
Не знаю, хочу ли я работать учителем и есть ли у меня педагогич. способности	2 чел.(7%)	8 чел.(19%)
Не хочу работать учителем и у меня нет педагогических способностей	4 чел.(13%)	-

Итак, результаты данной части опроса еще раз подтверждают необходимость сознательного формирования у студентов (в особенности эстонской группы) навыков педагогического общения, формирования профессиональной направленности.

Несмотря на то, что по данным проведенного опроса, большинство студентов-первокурсников считает профессию учителя одной из престижных (39 человек из 74 опрошенных, т.е. 53% студентов, поставили профессию учителя на первое место по ее социальной значимости, престижности; 16 человек из 74, т.е. 20%, назвали наиболее значимой профессию врача), менее половины из них изъявляют желание в будущем преподавать русский язык в национальной школе (7 человек из эстонской группы и 16 - из русской). Какие причины заставляют студентов сомневаться в своей пригодности к работе в школе при всем уважении к труду учителя и понимании важности этой профессии? Хотелось привести выдержки из нескольких ответов на этот вопрос: "в учительской работе еще много формализма; боюсь, что у меня не останется времени на свои увлечения; "не представляю, как я буду ежегодно повторять одно и то же, - кроме того, я по себе знаю, как неблагодарны ученики"; "я уважаю профессию учителя, но сама из-за своей невыдержанности не смогу быть хорошей учительницей, а плохие учителя хуже всего. За поведением учителя следят и взрослые и дети, поэтому учитель всегда должен жить и работать "отлично". Но это трудно - жить так, чтобы всем нравилось". Большинство студентов не отвечает однозначно, а словно взвешивает "за" и "против": "теперь во многих школах - можно даже сказать, что во всех, - серьезные дела с дисциплиной. Я училась сама в новой школе, где работало много молодых учительниц. На наших глазах за два года они стали нервными, капризными. Такой стать я не хотела бы". Как на причины отказа от профессии педагога указывают на неумение находить контакт с людьми, невыдержанность, боязнь аудитории. Из 74 студентов на вопрос "Учителем может стать каждый или для этого нужен врожденный талант?" 61 человек дал ответ, предполагающий наличие особого дара для профессии педагога: "не стоит быть только удовлетворительной учительницей, а чтобы стать хорошей учительницей, нужен особый талант".

Какие качества особенно ценят в преподавателях нынешние студенты-первокурсники, вчерашние абитуриенты? Какими они хотели бы видеть своих наставников? Как положительные профессиональные качества по степени их важности называются:

глубокое знание предмета, общая эрудиция, умение заинтересовать учеников своим предметом, умение найти контакт с классом, что невозможно без любви и уважения к детям, молодежи; такие личностные качества, как принципиальность и объективность, доброта, но в меру; из черт характера указываются еще чувства юмора и выдержанность.

Качествами, несовместимыми с профессиональной деятельностью учителя, являются, по мнению опрошенных, слабое знание предмета (что отождествляется с преподаванием предмета в рамках школьной программы), неумение заинтересовать своим предметом, инертность преподавателя на уроке, неумение найти подход к аудитории, беспринципность, субъективность в отношении к учащимся, невыдержанность, излишняя доброта, которая закономерно влечет за собой отсутствие дисциплины на занятиях.

Приведенный анализ позволил нам составить перечень педагогических, психологических, методических проблем, рассмотрение которых в рамках курса практического русского языка параллельно со смежными курсами внесет ясность в структуру профессиональной деятельности учителя. К таким проблемам относятся следующие:

- 1) выработать активное отношение студентов к овладению специальностью учителя, сохранить положительную мотивацию у студентов;
- 2) учет в учебном процессе потенциальных профессиональных потребностей будущего учителя-русиста, формирование навыков будущей профессиональной деятельности;
- 3) создание новых учебных пособий на основе учета профессиональной направленности обучения;
- 4) формирование педагогических качеств, обучение навыкам педагогического общения.

Данные проведенного анализа контингента студентов-первокурсников отделения русского языка и литературы ТГУ показали, что будущие преподаватели верно оценивают и понимают роль, значение педагога, воспитателя в современной жизни, однако нужна целенаправленная работа по формированию профессиональных навыков и умений, наличия которых и нельзя требовать на первом курсе. "Чтобы сформировать в будущем учителя /.../ дидактические, организаторские, личностные качества, требуется большая работа, начиная с первого курса. Прежде всего требуется углубленная психолого-педагогическая подготовка студента в вузе, требуется самовоспитание, желание сту-

дента полнее реализовать потенциал своей личности" (6, с. 14).

Л и т е р а т у р а

1. Вяттнев М.Н. Коммуникативная направленность процесса обучения в зарубежных школах. - Сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. М., 1976.
2. Так В.Г. Проблемы преподавания русского языка как иностранного филологам-русистам. - Сб.: Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы. М., 1976.
3. Есаджанян Б.М. Профессиональная направленность преподавания русского языка студентам-филологам как компонент их методической подготовки: - Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
5. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному в свете тенденций современной советской педагогики и психологии. - Русский язык за рубежом. 1979, № 4.
6. Леонтьев А.А. Обучение умениям педагогического общения и проблемы подготовки преподавателя русского языка как иностранного.
- Доклады советской делегации на IV конгрессе МАПРЯЛ.
7. Метса А.А. Предпосылки формирования профессиональной ориентации и мотивационной активности студента-русиста. - Уч. зан ТТУ, Проблемы формирования языковых навыков в процессе обучения русскому языку в эстонской школе. Вып. VII, серия 510.
8. Тезисы докладов IV конгресса МАПРЯЛ.

ИНТОНАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСТНОЙ РЕЧИ
ДВУЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ
(на материале школы с эстонским языком обучения)

Шерстобитова Е.Л.
Тартуский госуниверситет

С точки зрения коммуникативной правильности русской речи исключительно важной является ее интонационная полноценность. Однако интонация до сих пор остается малоизученным вопросом в лингводидактике.

Целью нашего исследования являлось изучение уровня сформированности навыка интонирования у учащихся эстонской школы, в частности: установление взаимосвязи между интонацией речи билингвов и уровнем владения языком; определение преобладающих ИК в речи учащихся-эстонцев; влияние коммуникативной установки на выбор той или иной интонационной конструкции.

Для реализации поставленных целей был проведен эксперимент, в котором учащимся предлагался ряд ситуаций. В последних учитывались условия, обстановка, общения, адресат речи, цель общения в зависимости от них давались различные установки. Часть установок реализовалась в самостоятельном монологическом высказывании, часть - в ответной реакции на устный стимул.

Ситуации, например, были следующими:

- Ты ездил(-а) с классом на экскурсию в Ленинград. Вы ходили в Эрмитаж, и ты вынужден(-а) вернуться, так как забал(-а) в гардеробе свой пакет. Что ты спросишь? Обратись к гардеробище с вопросом.
- Во время поездки в Ленинград ты зашел в магазин (хочешь купить конфет). Перед тобой рассеянный покупатель не взял сдачу. Он вышел. Продавец просит догнать и вернуть покупателя. Выполни просьбу продавца. Нас интересовала только интонационная реализация установок; коммуникативная правильность рассматривалась лишь с точки зрения интонационного соответствия/несоответствия; языковая же правильность не учитывалась.

Все ответные реакции билингвов фиксировались на магнитную ленту, а затем расшифровывались, т.е. были переведены на бумагу в принятой нами системе записи речевого потока.

Эксперимент проводился зимой-весной 1979 года в XII средней школе г. Тарту. Эксперимент имел лабораторный характер, в нем участвовало 20 учащихся в возрасте от 13 до 16 лет. В составе экспериментального контингента было условно выделено три подгруппы на основе слабой, средней и сильной степеней усвоения второго языка по методике Э.Н. Пялля. Что понимается под каждой степенью?

"При слабой степени владения языком человек понимает, что ему говорят, владеет некоторым словарем, может немного говорить.

При средней - он понимает и может уже вести разговор, но грамматику знает недостаточно, имеются пробелы в словаре.

Сильной считается степень знаний, при которой человек свободно говорит, читает и пишет на втором языке". /5/*.

С точки зрения методики преподавания интонации в нерусской аудитории чрезвычайно важен вопрос о том минимуме интонационных единиц, который был бы достаточен, чтобы овладеть русской речью. Впервые эта проблема была четко поставлена в исследованиях Е.А. Брызгуновой, представляющих интерес не только с точки зрения изучения интонации как таковой, но и характеризующих качественно новый этап в области обучения иностранцев русской интонации /1, 2, 3, 4/. Как показала многолетняя работа Е.А. Брызгуновой с разнообразной аудиторией, основные интонационные средства русского языка можно научиться различать, а затем употреблять, подобно тому, как мы различаем и употребляем фонемы. Основываясь на этом положении, в своей работе "Звуки и интонация русской речи" автор выделяет семь интонационных конструкций (сокращенно: ИК). Эти семь ИК составляют тот минимум интонационных единиц, которые необходимы для овладения русской интонацией. Этот минимум мы и взяли за основу как критерий, по которому оценивалась интонация речи испытуемых учащихся.

ГИПОТЕЗА, выдвинутая нами заключается в следующем:

- каждому уровню владения русским языком (по Э.Н. Пялль) соответствуют определенные интонационные типы в речи билингвов;

* Подробнее о методике проведения исследования см. дипломную работу автора /6/.

- интонационные конструкции, которые наблюдаются в речи билингвов, имеют признаки как русского, так и родного языка, т.е. ИК, выделенные Е.А. Брызгуновой, присутствуют в их речи не в "чистом" виде;

- реализация интонационной конструкции зависит от коммуникативной установки.

В результате исследования подтвердилась первая часть гипотезы: действительно, по степени владения языком можно судить о типе интонации в речи билингвов.

Предварительно были выделены три типа или уровня владения русской интонацией, которые соответствуют трем степеням усвоения русского языка по классификации Э.Н. Пяля и трем подгруппам, выделенным в составе экспериментальной группы.






В интонационных реализациях у учащихся каждой из трех подгрупп достаточно отчетливо проявлялись две основные тенденции. Первая тенденция характеризуется преобладанием восходящего тона (↗) в устной речи билингва, вторая - преобладанием нисходящего тона (↘). Эти две тенденции различаются в силу более активного проявления двух разных особенностей эстонского языка. А именно: подъема основного типа, характерные для первой тенденции, объясняются более ярко выраженным влиянием эстонской долготы (квантитета) гласных и музыкального (мелодического) ударения. Как известно, эстонские гласные различаются по долготе. Носитель русского языка как родного не замечает, что ударный звук дольше обычного, а эстонцы это чувствуют и как бы "пропевают" ударные гласные, сопровождая это повышением интонации. Перед согласными более высокой степени долготы в эстонском языке также повышается высота основного звука. Музыкальное или мелодическое ударение эстонского языка также характеризуется повышением голосового тона. Все это в какой-то мере проектируется на русский язык. Причем наблюдается градация в степени проявления признака по трем подгруппам экспериментальной группы (см. схему).

Вторая тенденция характеризуется тем, что на речь билингвов оказывает большое влияние общая нисходящая интонация эстонского языка, бессознательно переносимая билингвами на русский язык. При этом повышения основного тона менее заметны, чем в первой тенденции, и поэтому не выделяются нами в отдельный признак.

Анализ этих двух основных тенденций показал, что проявляются они в каждой из трех упоминавшихся подгрупп, и позво-

лил вывести следующие 6 подтипов интонации речи испытуемых.

Классификация интонационных типов (подтипов)
речи двуязычных учащихся.¹

Типы:	подтипы:
1. подгруппа (слабая степень)	а)  б) 
2. подгруппа (средняя степень)	а)  б) 
3. подгруппа	а)  б) приближающаяся к русской интонации

На основании полученных данных выяснилось, что преобладающими подтипами в интонации двуязычных учащихся являются подтипы 1а) (30%) и 2а) (35%), т.е. подтипы с основным восходящим тоном при слабой и средней степенях владения русским языком. Понятно, что чем выше степень владения русским языком, тем богаче интонация билингвов различными интонационными конструкциями, тем ближе она приближается к русской интонации. Целью при обучении русской интонации является формирование интонационного подтипа 3б), максимально приближающегося к интонации русской речи.


Речь билингвов с интонационными подтипами 1а), 1б), 2а), 2б), 3а) характеризуется интонационными конструкциями, не имеющими адекватного соответствия в системе ИК, разработанной Е.А. Брызгуновой.

Далее представляется целесообразным привести систему Е.А. Брызгуновой, показывая движение основного тона в интонационных конструкциях.

Так. И Сергей пришел в гости. Так нельзя (ИК-1)

Где? Где ты был? Где ты был? (ИК-2)

Ты? Ты идешь со мной? Ты идешь со мной? (ИК-3)

¹ В схеме / (одна косая черта) обозначает границу синтагм, две косые черты - конец фразы. Знак перед косой чертой означает восхождение интонации. Знак  используется для обозначения нисходящего тона. Удвоение знаков и в случаях 1а) и 1б) означает более резкое движение тона вверх (вниз), нежели в случаях 2а), 2б), 3а).

Ваш? Ваше имя? А на шестом этаже? (ИК-4)

Как хорошо! Замечательный голос! Сколько доброты в нем! (ИК-5)

Морс! Время бежит! Какой красивый! (ИК-6)

Нет! Грубый он! Хорошо там! (ИК-7)

Подчеркивания отражают различные соотношения интонационного центра ИК, предцентральной и постцентральной частей ИК.

Итак, как уже отмечалось выше, ИК Е.А. Брызгуновой, присутствуют в речи билингвов не в "чистом виде". В этом как раз заключается вторая часть нашей гипотезы.

При интонационных подтипах 1а), 2а), 3а) преобладают конструкции, условно обозначенные нами 2^а и 3^а. В ИК 3^а с меньшей степенью интенсивности проявляются повышение основного тона на ударном слоге выделяемого слова и более активно — понижение его на заударных слогах, чем в ИК-3 (системы Е.А. Брызгуновой). В ИК-2^а ударный гласный более долгий и интенсивный, чем в ИК-2. При соотношении ИК-2^а и ИК-3^а с ИК Е.А. Брызгуновой первые две можно определить как некоторые синтетические конструкции между ИК-2 и ИК-1; ИК-3 и ИК-1.

В случае интонационных подтипов 1б) и 2б), в свою очередь преобладают интонационные конструкции ИК-1, ИК-2^б, ИК-3^б. ИК-2^б характеризуются более активным понижением основного тона на заударных слогах выделенного слова, по сравнению с ИК-2^а и ИК-3^а.

Анализ результатов эксперимента показал, что третья часть гипотезы также подтвердилась. В частности, при реализации коммуникативных установок "Обратись", "Пригласи" преобладают ИК-3^а; ИК-3^б, ИК-3.

Например:

подтип 1б) ^{3б}Пожалуйста/^{3б}скажите /.../ у меня ^{3б}остался здесь
/^I.../ какой-то пакет// (установка "Обратись");

При реализации установок "Вырази удивление", "Вырази неодобрение, упрек" преобладают ИК-2, ИК-2^а; ИК-2^б.

Например:

подтип 1а) ²Что у тебя/^Iслучилось?// (установка "Вырази удивление"), подтип 2а) ^{2а}Перестань/^Iпожалуйста// (установка "Вырази неодобрение, упрек").

Коммуникативные установки "Извинись" и "Откажись в ответ на приглашение" реализуются в основном интонационной конструкцией ИК-1.

Например:

подтип 3а) Извините пожалуйста// - установка "Извинись";

подтип 1б) Я не могу-у/у меня нет время// - установка "Откажись в ответ на приглашение".

Более сложные ИК-5 и ИК-6 встречались лишь при установке "Сделай комплимент".

Например:

подтип 3б) Какие отличные джинсы!//

Интересно, что наибольшие трудности учащиеся-билингвы испытывают, когда надо различать ИК-3, употребляемую при более вежливых обращениях и просьбе, и ИК-2, употребляемую при более категорических просьбе и обращении. Это лишний раз свидетельствует о недостаточном уровне владения русской интонацией.

Кроме интонации, мы изучали также и темп речи, который как известно, является одним из важных и наиболее подвижных параметров звучащей речи.

Сравнительный анализ среднего темпа речи двуязычных учащихся показал, что между средним темпом речи и степенью владения русским языком существует прямопропорциональная зависимость¹.

Данные эксперимента свидетельствуют, что средний темп речи информантов с сильной степенью владения языком максимально приближается к среднему темпу русской устной речи (12, 23 зн./сек., что равно 122 слова/мин.).

1 подгруппа: 1. Простите, пожалуйста/э-э/ у меня-я-я остался в гардеробе один пакет /вы бы не-е/ сказали /где он?//

2. Пожалуйста/пропустите старую бабушку/пускай она сядет/в-в-встаньте пожалуйста//.

2 подгруппа: 1. Ну/ничего-ничего/ Это же мой долг/.

2. Гражданин/извините, пожалуйста/ вы деньги забыли//.

3 подгруппа: 1. Скажите, пожалуйста/ вы тут пакет не видели?//.

¹ Для определения темпа речи (Тр.) использовалась следующая простая формула: $Тр. = \frac{Q}{\phi}$, где ϕ - время в секундах, затраченное на произнесение; а Q - объем произнесенного текста, измеряемый не в словах, а в знаках (буквах).

2. Извините, пожалуйста/вы свои/.../ вы сдачу забыли//^I.

Как видно из примеров, ускоренный темп отмечается во всех трех подгруппах при произнесении более шаблонных частей речевого этикета и вводных слов (например: простите, извините, пожалуйста; скажите, пожалуйста; хорошо; ничего-ничего и т.д.). Они усваиваются и воспроизводятся легче, не требуя при воспроизведении особых усилий, размышлений.

Замедленный темп проявляется там, где предыдущая программа уже реализована, а следующая еще не создана или задержана. Он может отмечаться в любом слове, даже на концах слов. Говорящий, размышляя, как сказать по-русски, намеренно замедляет темп, порой растягивает слова. Все сказанное касается двух первых подгрупп. В третьей же подгруппе (при более высоком уровне двуязычия) замедление темпа речи уже встречается при желании выделить какой-то смысловой центр, к которому говорящий хочет привлечь внимание собеседника или слушающих.

Так, в последних двух примерах слова "пакет" и "сдача", являясь смысловыми центрами высказываний, произносятся в замедленном темпе.

На основе проведенного исследования можно сделать некоторые методические рекомендации эстонским школам, где учатся двуязычные дети.

1. Обучение русской интонации должно проходить в несколько этапов и начинаться с самого раннего этапа.

2. На начальном этапе целесообразно давать учащимся легко усваиваемые конструкции (ИК-3, ИК-2, ИК-1), знакомые им из родного языка. Затем постепенно переходить к более сложным ИК, дойдя до ИК-5, ИК-6, ИК-7.

3. В целях формирования и распознавания различных ИК при обучении русской интонации должна соблюдаться следующая последовательность:

- а) сначала ученик должен научиться аудировать различные типы ИК,

^I В примерах принято следующее деление текста:
/ (одна косая черта) обозначает границу синтагмы;
// (две косые черты) обозначают конец фразы;
/.../ (многоточие между двумя косыми чертами) обозначает паузу.

/Растяжки передаются дефисом: ну-у, э-э-э и т.д.
Подчеркивания обозначают: ~~~~~ очень быстрый темп,
———— ускоренный темп,
----- замедленный темп.

Средний темп дается без особых обозначений.

- б) затем правильно повторять произносимый учителем образец,
- в) трансформировать усвоенные ИК с учетом новых установок.

4. При оценке ответов учащихся следить не только за языковой правильностью, но и за интонационной адекватностью установке (учащиеся должны уметь дифференцировать интонацию просьбы от интонации обращения, интонацию вопроса от интонации побуждения и т.д.).

5. Особое внимание следует обращать на ошибки, связанные с нарушением акта коммуникации, т.е. такие, которые создаются изменением направления тона (по сравнению с русским образцом).

6. В ходе обучения русской интонации следить также за ошибками, не разрушающими акта коммуникации, но вносящими значительные неточности в интонационное оформление.

Литература

1. Брызгунова Е.А. Практическая фонетика и интонация русского языка. М., 1963.
2. Брызгунова Е.А. Материалы по курсу "Фонетика и интонация русской речи". М., 1965.
3. Брызгунова Е.А. Основные типы интонационных конструкций и их употребление в русском языке. "РЯЗР", № I, №2, 1973.
4. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1978.
5. Пяль Э.Н. О развитии национальных языков и типах двуязычия и многоязычия. В кн.: Проблемы двуязычия и многоязычия. М., 1972.
6. Шерстобитова Е.Л. Интонационная характеристика устной речи двуязычных учащихся (на материале школы с эстонским языком обучения г. Тарту). Дипломная работа. Научн. рук. А. Метса. 1980.

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ВИДА
В НАЦИОНАЛЬНОЙ АУДИТОРИИ
(Обзор)

Х.Ю. Виссак
Тартуский госуниверситет

В процессе изучения русского языка в школе учащимся национальных школ предстоит усвоить фонетический, грамматический и лексический строй русского языка, а также приобрести необходимые навыки и умения для речевого общения. Важное значение в связи с этим приобретает вопрос обучения школьников грамматическим категориям русского глагола, и особенно тем из них, которые не имеют аналогии в родном языке учащихся. Как известно, такой категорией для учащихся многих национальных школ, в том числе и эстонских, является категория вида. Категория вида занимает центральное место в системе русского глагола: ни одна глагольная лексема, ни одна глагольная форма не обходится без нее, от категории вида зависит формообразование причастий, деепричастий, залога, будущего времени, своеобразие функционирования временных форм, синтаксическое построение отдельных типов простых и сложных предложений и др. Очень тесны связи категории вида с глагольной лексикой русского языка: многие глаголы или их отдельные значения представлены в русском языке только в одной видовой форме. Все это и определило большое внимание исследователей к разработке проблем изучения категории вида нерусскими учащимися. Вопросы преподавания категории вида учащимся национальных школ и иностранцам служили предметом исследования в целом ряде научных трудов. Значительный вклад в методику обучения глагольному виду внесли О.П. Рассудова, Л.З. Шакирова, А.А. Спагис и др., в работах которых рассматриваются узловые вопросы методики преподавания вида и даются конкретные рекомендации для более эффективного обучения ему в школе.

Вопросы преподавания категории вида учащимся эстонской национальности в методическом плане почти не изучались, не разработана и научная база преподавания вида эстонцам. Е

настоящее время существуют лишь единичные статьи, посвященные проблеме изучения вида в эстонской школе, причем они не охватывают всего курса изучения русского языка, и в основном носят характер отдельных рекомендаций.

В методической литературе, рассматривающей вопросы преподавания категории вида в национальной школе, излагается обширный круг вопросов, однако еще многое остается неисследованным. Так, к нерешенным проблемам можно отнести следующие:

1. определение категории вида в методической литературе;
2. первичное ознакомление с темой;
3. учет родного языка при изучении русского глагольного вида в национальной аудитории;
4. обучение видоупотреблению;
5. упражнения при изучении видов и требования к ним.

1. Проблема выбора формулировок затрагивалась в целом ряде монографий, методических статей и диссертаций. В зависимости от того, какая концепция берется за основу определения видов: или традиционная (изложенная В.В.Виноградовым /14, 497-498/), или новая (выдвинутая Ю.С. Масловым /20, 91/) в методической литературе виды определяются по-разному.

В целом в известной литературе можно выделить четыре разных подхода к определению видов:

1. определение видов, исходящее из понятия законченности-незаконченности действия;
2. в качестве признака, разграничивающего виды, выделяется длительность-недлительность действия;
3. в основу понятия видов кладется "предел действия", "ограниченность действия";
4. определение видов, основывающееся на признаке целостности - нецелостности действия.

Таким образом, отсутствует единый подход к определению вида, а отсюда и в учебниках по русскому языку для национальных школ можно встретить самые разные формулировки. Исходя из мнения, что нерусским учащимся трудно осознать понятие, которому присуща высокая степень абстракции, наблюдается стремление упростить понятие видов в школьном преподавании, опираясь на традиционную концепцию определения видов. При этом упускается из виду возможность прибегнуть при объяснении сущности видов к знаниям учащихся на родном языке. Отсюда основными недостатками определений приводимых в учебниках

русского языка, в том числе и для эстонских школ, является их неточность, неконкретность, а иногда и недоступность, вследствие чего учащиеся, выучив имеющиеся в школьных учебниках правила, не получают ответа на вопрос: когда и применительно к какому виду их употребить.

Только в том случае можно говорить о научном подходе к преподаванию категории вида русского глагола в национальной школе, если обучение виду будет строиться на достижениях современной аспектологии. Права О.П. Рассудова, указывая на то, что "... упрощенное определение семантики видов не только не облегчает учащимся практическое усвоение их, а, наоборот, оказывается причиной многочисленных ошибок в речи" /26, 143/.

2. Наряду с проблемой выбора формулировок важное место в методике преподавания глагольного вида занимает вопрос первичного ознакомления с категорией вида, ибо от того, как элементарно объяснить различие видов, как подать учащимся материал, зависит отчасти и успех в изучении видов. Отсюда ведутся поиски таких способов объяснения, которые позволили бы учащимся понять сущность глагольного вида в русском языке /12, 15, 24, 31, 44, 45 и др./.

Все предлагаемые авторами способы первичного ознакомления с видами глагола можно объединить в две группы:

1. сопоставление двух предложений, в одном из которых сказуемое - глагол совершенного вида, а в другом - несовершенного;

2. объяснение посредством показа действием.

В целом отличие видов при обоих способах объясняется исходя из упрощенного понимания совершенного и несовершенного вида, при этом акцентируются вопросы: что делать? (несов. вид) и что сделать? (сов. вид), которые учащимся, плохо владеющим русским языком, ни о чем не говорят.

Первый способ знакомства с различием видов заключается в сопоставлении двух предложений: в одном из них сказуемое несовершенного, а в другом совершенного вида. Иногда для большей наглядности они переводятся на родной язык. Сопоставляя предложения, учащимся сообщается, что любое действие может быть законченным, доведенным до конца. Далее выявляется различие в значении передаваемых приведенными предложениями действий и учащимся указывается на то, что глаголы совершенного вида показывают законченное действие, а глаголы несовершенного вида - незаконченное.

Вряд ли такую методику объяснения общих значений видов можно считать эффективной, так как она не предусматривает самого объяснения грамматического понятия "законченность" и опоры на соответствующее понятие в родном языке. Еще А.М.Пешковский заметил, что "... обычное толкование этих оттенков (совершенного вида - Х.В.) как "оконченности" и "неоконченности" ... неверно. "Разглядел" не значит ни "кончил глядеть", ни "кончил разглядывать" (можно "кончить разглядывать", не "разглядевши", например, просто бросить это дело из-за утомления, не доведя до результата)" /25, 64-65/. Действительно, под законченностью можно понимать и "кончить", и "прекратить", и "завершить" в значении полностью закончить, "сделать целиком", "результативность" и др. Какие же из этих толкований предлагаются ученикам в указанной формулировке, неясно. Кроме того, чисто вербальное объяснение, без наглядности, снижает уровень понимания грамматического материала. И поэтому ученики без опоры на их родной язык не понимают предлагаемых формулировок совершенного и несовершенного вида.

Ко второму способу первичного знакомства с видами глагола относится использование авторами так называемой специальной речевой ситуации для показа разницы в употреблении глаголов совершенного и несовершенного вида, которая заключается в демонстрации учащимися конкретных действий. Производимые действия прерываются учителем и, таким образом, указывается на незаконченность действия, возможность его продолжить и называются глаголы несовершенного вида. При доведении действия до конца указывается на законченность действия и невозможность его продолжить и сообщается, что в таких случаях употребляются глаголы совершенного вида. Хотя данному способу объяснения русских видов присуща большая наглядность, так как отличие совершенного и несовершенного вида показывается на производимых действиях и не ограничивается лишь простым сопоставлением предложений, однако принцип опоры на родной язык при объяснении отличия видов остается нереализованным, так как осуществляется лишь перевод приведенных примеров на родной язык. Не выясняются специфические понятия выделенного значения "законченности" и "незаконченности", как и при первом способе. Таким образом, и данный способ объяснения отличия видов также нельзя считать эффективным.

3. В работах целого ряда авторов указывается на те трудности, с которыми соприкасаются учащиеся национальных школ

при изучении глагольного вида, а также перечисляются причины, вызывающие их /1, 12, 19, 23, 27, 31, 34, 40, 42, 44 и др./. Главной трудностью при усвоении вида является сложность данной грамматической категории в русском языке и отсутствие, или же иное выражение вида в родном языке учащихся. Отсюда следует вывод о необходимости учета особенностей родного языка учащихся при преподавании глагольного вида, так как опора на знания учащихся по родному языку способствует овладению данной категорией /1, 3, 4, 6, 9, 10, 21, 22, 24, 34, 205 и др./.

Поскольку в некоторых языках существуют определенные средства передачи видовых значений русского глагола - в татарском, башкирском, марийском и др., то при изучении видов глагола учащимся таких национальностей предлагается обращаться к родному языку. Приемы и способы же привлечения родного языка в каждом конкретном случае различны. Так, указывается на целесообразность применения ссылок, перевода, сопоставления языков, которое рассматривается как основа для особой организации изучения материала и как прием для сравнения отдельных фактов русского и родного языка. Раскрывая сущность сопоставления при изучении видов Л.З. Шакирова говорит, что оно "... заключается не только в переводе с одного языка на другой, но главным образом, в отборе самих языковых фактов для изучения, в системе приемов, обеспечивающих усвоение наиболее трудных для учащихся - татар грамматических форм русского языка" /43, 29/. Нередко же в литературе данное понятие сужается и под ним подразумевается лишь перевод с одного языка на другой. Иногда методистами приводятся и те средства родного языка, которыми можно передать отличие видов, некоторые их значения в русском языке. Однако все указанные рекомендации носят, к сожалению, общий характер, поскольку отсутствуют для каждого языка практические разработки, посвященные целенаправленному описанию средств родного языка, которое обеспечивает правильное понимание значений русского вида и методику их изучения. Такое описание должно не ограничиваться только отдельными средствами родного языка, а носить определенный систематический характер. Кроме того, принцип опоры на родной язык предполагает разработку методики использования средств родного языка на протяжении изучения всей данной темы.

4. В научно-методической литературе разрабатывались самые различные вопросы обучения видоупотреблению как более

общего, так и более частного характера /I, 2, 4, 5, 7, 8, 10, II, 13, 16, 17, 19, 24, 30, 31, 34, 36, 39-45 и др./. В качестве отправной формы при изучении вида, как правило, выдвигается прошедшее время, что позволяет сопоставить глаголы совершенного и несовершенного вида одного и того же времени, способствуя разграничению вида и времени в русском языке. Основное требование при этом — обучение видоупотреблению на видовых парах. Авторами изучались вопросы обучения употреблению различных видовых значений и неоднократно делались выводы о необходимости сопоставления их для более эффективного усвоения. Много внимания уделялось временным формам повелительного и изъявительного наклонения.

Однако нельзя считать, что все вопросы методики обучения видоупотреблению решены. Во-первых, указанные работы посвящены главным образом проблеме обучения употреблению вида на начальном этапе. Почти нет исследований, охватывающих вопросы преподавания категории вида на протяжении всего курса изучения русского языка в школе. Во-вторых, до сих пор остаются неразработанными проблемы обучения видоупотреблению в различных типах речи — монологической и диалогической, так как закономерности функционирования форм видов зависят не только от коммуникативной установки, но и от специфики типов речи. Как известно, в последнее время одной из задач преподавания русского языка как неродного является обучение различным видам речи, которая отражается как в научно-методической литературе, так и в новых учебниках и программах, но относительно категории вида данный вопрос еще недостаточно исследован.

5. Вопрос обучения видоупотреблению тесно связан с проблемой упражнений, позволяющих наиболее наглядно представить связь выбора вида с речевой ситуацией, с общим смыслом высказывания, с употреблением данной категории в монологической или диалогической речи. Поэтому важное значение для закрепления умений и навыков образования и употребления глагольного вида имеет система упражнений. К данной проблеме не раз обращались в научно-методических трудах /2, 4, 5, 16-18, 21, 22, 34, 37, 40, 41 и др./. Рассматривались требования к построению упражнений и сама система упражнений, направленная на усвоение нерусскими учащимися категории вида. Среди требований к системе упражнений выдвигались такие, как: целенаправленность, учет сложности языкового материала, наглядность, коммуникативность и некоторые другие. В соответствии

с целями и задачами обучения данной грамматической категории авторы исследований составляли или подбирали к рассматриваемой теме упражнения, которые условно можно разделить на три группы:

- упражнения на образование видов,
- упражнения на употребление видов,
- упражнения на определение видов.

Однако все предлагаемые упражнения, в основном, являются подготовительными к коммуникативным, поскольку коммуникативный аспект в них или полностью отсутствует или отражен слабо. Так, из всех типов упражнений на название коммуникативных, казалось бы, могут претендовать упражнения на употребление вида, но, хотя они и названы "коммуникативно", они преследуют цель не столько коммуникативную, сколько подготовительную. В большинстве упражнения на употребление видов сводятся к выбору видовой формы в предложении, к ответу на вопросы, к замене одной формы другой, но среди них отсутствуют ситуативные упражнения, которые и реализуют прежде всего принцип коммуникативности. Таким образом, выдвигаемое в исследованиях требование коммуникативности, позволяемое применить изучаемое в ситуациях, близких реальному акту общения, в системе упражнений на виды русских глаголов остается нереализованным.

Неразработанность вопроса преподавания русского глагольного вида в национальной и в эстонской школе, в частности, непосредственно отражается на состоянии обучения данной грамматической теме.

Л и т е р а т у р а

1. Альмухаметов Р.В. Развитие речи учащихся в связи с изучением видов глагола: пособие для учителей русского языка башкирских школ. - Уфа: Башкиргоиздат, 1965. - 95 с.
2. Андрущенко А. Из опыта работы над видами глагола в V-VIII классах эстонской школы. - Нюкугодэ Коолъ, 1964, № 4, с. 276-284.
3. Аникина А.Б. Изучение употребления глаголов совершенного и несовершенного вида в немецких группах. - В кн.: Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. М., 1956, вып. IV, с. 125-152.

4. Аникина А.Б. О некоторых вопросах связанных с изучением значения глаголов совершенного и несовершенного вида и употреблением этих глаголов в предложении. - В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев: Материалы I Методического семинара преподавателей русского языка вузов народной демократии (Август-сентябрь 1958 года). М., 1960, с. 156-168.
5. Анисимов Г.А. Изучение видов русского глагола в VI классе чувашской школы. - В кн.: Вопросы преподавания русского языка в национальной школе /Под ред. А.А. Липаева. - М., 1968, вып. I, с. 117-149.
6. Анисимова Л.Р. Использование грамматики родного языка при изучении глагола в марийской школе. - М., АПН РСФСР, 1955. - 124 с.
7. Бакеева Н.З. Изучение видов русского глагола в татарской школе. - В кн.: Дмитриев Н.К., Чистяков В.М., Бакеева Н.З. Очерки по методике преподавания русского и родного языков в татарской школе. М., 1952, с. 12-60.
8. Бакеева Н.З. К изучению русского глагола в У-VII классах нерусской школы: Пособие для учителей. - М., 1957. Вид глагола, с. 101-112.
9. Бакеева Н.З. Роль родного языка учащихся в учебниках русского языка. - В кн.: О содержании обучения русскому языку в национальной школе: Сборник статей/Под ред. И.В. Баранникова. - М., 1960, с. 56-79.
10. Барцева З.Ф. Изучение видов глагола в У классе марийской школы. - Русский язык в школе, 1948, № 6, с. 60-66.
11. Барцева З.Ф. Изучение видов русских глаголов в марийской школе. - В кн.: Русский язык в национальной школе. М., 1957, с. 30-58.
12. Богданова Ю.Н. К вопросу об изучении категории вида глагола в туркменской школе. - Уч. зап.: Серия филолог. наук/Туркменский гос. ун-т. Ашхабад, 1968, вып. 50/2, с. 46-56.
13. Булгакова Т.В. Об изучении категории вида русского глагола узбекскими учащимися. - В кн.: Вопросы методики: Научные труды/Ташкентский гос. ун-т. Ташкент, 1971, вып. 410, с. 126-128.
14. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.-Л.: Учпедгиз, 1947. Категория вида, с. 477-539.

15. Гаджиева Л.М. Изучение видов глагола в У классе азербайджанской школы. - Русский язык в нерусской школе, 1957, № 5, с. 73-79.
16. Егорова А. Некоторые методические рекомендации для работы над видами глагола. - Ньюкогуде Коэль, 1975, № II, с. 948-954.
17. Егорова Е. Употребление видов глагола в инфинитиве: методические рекомендации. - Ньюкогуде Коэль, 1976, № II, с. 954-960.
18. Кузнецова Л.К. Об изучении глаголов несовершенного и совершенного вида: из опыта работы. - В кн.: Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник методических статей. М., 1959, с. 14-45.
19. Лайдонер А. Изучение темы "Виды глагола" в девятом классе. - Русский язык в национальной школе, 1958, № 2, с. 45-51.
20. Маслов Ю.С. Роль так называемой перфективации и имперфективации в процессе возникновения славянского глагольного вида. - М.: АН СССР, 1958.
21. Махмудова С.И. Сопоставления при изучении русского глагола в узбекской школе. - Ташкент: Учитель, 1966. - 94 с.
22. Методика преподавания русского языка в школах народов финно-угорской группы/Под ред. С.С.Филиппова. М.: АПН РСФСР, 1963. - 391 с.
23. Мирочник Э.Ш. Изучение видов русского глагола в IX классе. - Русский язык в узбекской школе, 1960, № I, с. 46-61.
24. Пентре Н.В. Изучение глагола в шести классах эстонской школы. - В кн.: Вопросы методики преподавания русского языка в эстонских школах. Таллин, 1958, с. 56-110.
25. Пешковский А.М. Наш язык: Учебная книга по грамматике для учителя: Элементы морфологии и синтаксиса. - 3-е изд. - М.-Л.: Гос. изд-во, 1926, с. II, с. 64-65.
26. Рассудова О.П. Виды в системе русского глагола и методика работы над видами глагола. - В кн.: Методика преподавания русского языка иностранцам. М., 1967, с. 142-155.
27. Рассудова О.П. К вопросу об изучении видов глагола в русском языке. - В кн.: Из опыта преподавания русского языка иностранцам. М., 1964, с. 94-103.

28. Рассудова О.П. О лингвистическом обосновании методики преподавания видов русского глагола. - Русский язык в национальной школе, 1964, № 6, с. 34-42.
29. Рассудова О.П. Работа над видами глагола в русском языке: Международный семинар преподавателей русского языка зарубежных стран. - М., 1964, 34 с.
30. Секоян А. О лексическом материале при изучении видов глагола. - Русский язык в национальной школе, 1966, № 1, с. 22-30.
31. Секоян А. Обучение видам глагола в VI классе армянской школы. - Русский язык в армянской школе, 1962, № 6, с. 10-26.
32. Спагис А.А. Об изучении видов глагола в нерусской аудитории. - В кн.: Материалы к совещанию по вопросам преподавания русского языка в вузах союзных республик. М., 1963, с. 85-101.
33. Спагис А.А. Образование и употребление видов глагола в русском языке: Пособие для учителей нерусских школ. - М.: Учпедгиз, 1961. - 383 с.
34. Тихонов А.Н. Изучение видов русского глагола в узбекской школе: Методическое пособие для учителей. - Ташкент: Укитувчи, 1970. - 134 с.
35. Тихонов А.Н. Методические проблемы преподавания видов русского глагола нерусским. - В кн.: Вопросы методики преподавания русского языка нерусским. Ташкент, 1966, с. 37-42.
36. Тихонов А.Н. Об одном существенном упущении в методике преподавания видов русского глагола нерусским. - Русский язык в национальной школе, 1964, № 6, с. 64-72.
37. Фридман М.В. К вопросу о системном построении методики преподавания видов русского глагола в нерусской аудитории. - В кн.: Пути улучшения преподавания иностранных языков/Под ред. С.П. Суворова. М., 1970, с. 164-228.
38. Фролова Л.И. Лингвистические предпосылки изучения категории вида. - Русский язык в национальной школе, 1976, № 3, с. 22-26.
39. Шакирова Л.З. Виды глагола в русском языке: Пособие для учителя национальной школы. - Л.: Просвещение, Ленинградское отделение, 1978. - 128 с.
40. Шакирова Л.З. Виды глагола и их изучение в тюркоязычной школе. - Совет мактабе, 1970, № 10, с. 43-49.

41. Шакирова Л.З. Вопросы методики преподавания русского языка в IV-VIII классах татарской школы. - Казань, 1971. Глагол, с. 151-186.
42. Шакирова Л.З. Вопросы обучения категориям вида и времени русского глагола при изучении морфологии. - Русский язык в национальной школе, 1973, № 5, с. 9-17.
43. Шакирова Л.З. К вопросу об изучении категории вида и времени русского глагола. - Русский язык в национальной школе, 1959, № 4, с. 27-35.
44. Шакирова Л.З. Научные основы методики обучения категориям вида и времени в тюркоязычной школе/Под ред. И.В. Баранникова. - Казань: Татарское книжное издательство, 1974. - 279 с.
45. Эмба Н.Б. Обучение русскому языку в V-II классах абазинских, абхазских, адыгейских, кабардинских и черкесских школ. - Майкоп, 1969. Глагол, с. 123-192.

О г л а в л е н и е

Васильченко Э. Взаимосвязь и взаимозависимость методических принципов	3
Васильченко Э. К вопросу о характеристике уровня сформированности билингвизма через качественные показатели чистоты речи	12
Мустайоки А. О морфологическом минимуме.....	22
Хейтер Х. Презентация лексики в учебных пособиях для нефилологов.....	36
Алликметс К. Научная дискуссия - показатель сформированности коммуникативных умений будущего специалиста.....	44
Чумаченко О. Обучение реферированию студентов эстонской национальности.....	51
Тийтс И. Анализ речевых потребностей педагогов.....	58
Мельцер С. Опыт анализа уровня готовности студентов-русистов I курса ТГУ к будущей профессиональной деятельности.....	66
Шерстобитова Е. Интонационная характеристика устной речи двуязычных учащихся (на материале школы с эстонским языком обучения).....	75
Виссак Х. Проблемы методики преподавания русского языка в национальной аудитории.....	83

Ученые записки Тартуского государственного университета.
Выпуск 595.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ВУЗОВСКОЙ МЕТОДИКИ
ПРЕПОДАВАНИЯ И УСВОЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА.
Русский язык в вузе.

На русском языке.

Тартуский государственный университет.
ЭССР, 202 400, г.Тарту, ул.Оликооли, 18.

Ответственный редактор А. Метса.

Подписано к печати 25.I2.1981.

МВ 10974.

Формат 30x45/4.

Бумага писчая.

Машинопись. Ротапринт.

Учетно-издательских листов 5,48.

Печатных листов 6,0.

Тираж 500.

Заказ № 1387.

Цена 80 коп.

Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Пялсона, 14.